

MÉDIAS ET TIC DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Enseignement secondaire deuxième cycle

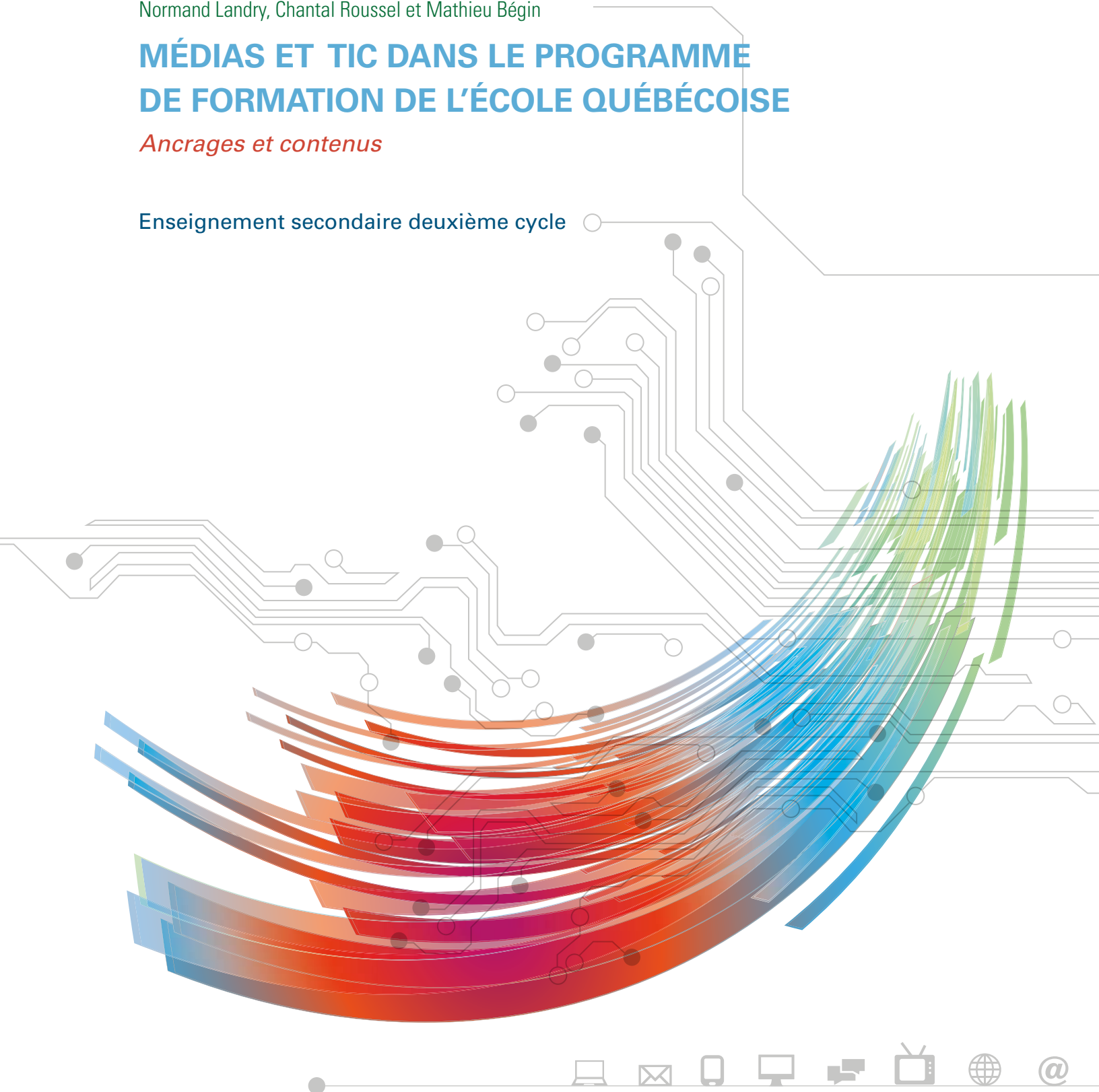


TABLE DES MATIÈRES

1. Un programme de formation pour le XXI^e siècle	1
1.1. Image – Le programme de formation de l'école québécoise	1
1.2. La transformation de l'école, un choix de société	1
1.3. Les défis du deuxième cycle de l'école secondaire québécoise	1
2. Les domaines généraux de formation	7
2.1. Présentation	7
2.2. Cinq domaines généraux de formation	8
3. Les compétences transversales	11
3.1. Présentation	11
3.2. Les neuf compétences transversales	11
4. Les domaines d'apprentissage	20
4.1. Regroupe les apprentissages pour les consolider	20
4.2. Les six domaines d'apprentissage	20
4.3. Des disciplines qui prennent différentes couleurs selon les parcours de formation	22
4.4. L'ensemble des compétences disciplinaires du deuxième cycle du secondaire	23
4.5. Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires	23
5. Domaine des langues	25
5.1. Présentation du domaine	25
5.2. Français, langue d'enseignement	25
5.4. Intégration linguistique, scolaire et sociale	178
5.6. Espagnol, langue tierce	243
6.1. Présentation du domaine	256
6.3. Science et technologie	273
6.4. Applications technologiques et scientifiques	285
6.5. Science et technologie de l'environnement	297
6.6. Science et environnement	308
6.7. Chimie	316
6.8. Physique	322
7.2. Géographie culturelle	331
7.3. Histoire du 20 ^e siècle	337
7.4. Histoire et éducation à la citoyenneté	343
7.5. Monde contemporain	355

8.1. Présentation du domaine	363
8.2. Art dramatique	366
8.3. Arts plastiques	393
8.4. Danse	427
8.5. Musique	452
9.2. Éducation physique et à la santé	474
9.3. Éthique et culture religieuse Éthique et culture religieuse [même document qu'à l'enseignement secondaire, premier cycle]	480
10.2. Projet personnel d'orientation	494
10.3. Exploration de la formation professionnelle	504
10.4. Sensibilisation à l'entrepreneuriat	519
11.1. Projet intégrateur	524



Introduction

La société québécoise est présentement confrontée à des transformations rapides, successives et radicales dans le secteur des communications, au sein duquel les médias, traditionnels et nouveaux, occupent une place déterminante.

Il semble donc opportun de se questionner sur le rôle que doit jouer l'école dans l'acquisition des compétences nécessaires au développement personnel et à l'intégration sociale et économique dans un univers médiatique et technologique complexe et changeant.

À notre connaissance, aucune étude n'avait encore entrepris la lourde tâche d'identifier tous les contenus relatifs aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). À bien des égards, cela est compréhensible. Le programme regroupe des dizaines de documents et des milliers de pages. La complexité de sa forme énonciative et le volume des informations offertes rendent difficiles l'identification et le classement des informations. C'est un travail que nous avons malgré tout entrepris.

Le PFEQ se présente comme la principale politique éducative du Québec pour les niveaux d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Il a pour vocation de constituer – formellement du moins – « l'outil quotidien de chaque enseignant et enseignante dans l'accomplissement de sa tâche » et « un guide incontournable pour la direction, l'ensemble du personnel de l'école et son conseil d'établissement ». Formulé autrement, le PFEQ articule un mandat complexe de développement de compétences associées aux TIC et aux médias pour les différents intervenants du milieu scolaire québécois. Des travaux exploratoires nous enjoignent néanmoins à penser que la nature de ce mandat, les intentions éducatives qu'il porte et les stratégies d'intervention proposées semblent demeurer méconnues. Nous pensions qu'une plus grande compréhension de ce mandat favorisera une meilleure implantation, mais aussi, nous l'espérons, une évaluation critique et constructive de ce dernier alors que se transforme et se numérise notre environnement médiatique.

Dès lors, nous avons développé une méthode permettant d'extraire du PFEQ et de classer l'ensemble des contenus relatifs aux TIC et aux médias, pour chaque domaine d'apprentissage, pour chaque compétence transversale et pour chaque domaine général de formation, et cela du préscolaire à la fin du secondaire. La lectrice ou le lecteur pourra identifier précisément les contenus, les intentions pédagogiques, les suggestions et les activités d'apprentissage proposés à tous les niveaux d'enseignement. La méthode et ses limites sont présentées ci-dessous.

Trois documents ont été produits dans le cadre de ce travail de recherche, de classement et d'archivage. Chaque document reprend, aussi fidèlement que possible, la structure du PFEQ en regard aux trois cycles d'études : préscolaire et primaire, secondaire 1^{er} cycle, secondaire 2^e cycle. Les titres et sous-titres indiquent les différentes sections desquelles sont extraits les contenus archivés. Les contenus relatifs aux TIC et aux médias ont été glissés sous les titres et les sous-titres correspondants à la structure originale du PFEQ. Lorsque rien ne se trouve sous les titres et sous-titres, c'est qu'aucun contenu n'a été identifié.

Ainsi, en Enseignement secondaire 1^{er} cycle, nous retrouvons ceci :

Compétence 3 – Exercer son jugement critique

2.4.1. Sens de la compétence

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir de l'exercice. Il n'est pas de sphère de l'activité humaine qui y échappe. Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, **des médias**, des loisirs, etc., sont autant d'espaces qui prêtent à jugement. (20)

La lectrice ou le lecteur devra donc comprendre que la référence aux médias est intégrée dans la section du PFEQ explicitant le sens de la compétence 3 – Exercer son jugement critique.

Nous croyons que ces documents rendront plus faciles l'identification, la compréhension et l'évaluation des contenus relatifs aux TIC et aux médias dans le PFEQ.

Nous espérons que ces documents seront utiles pour la création d'activités d'enseignement-apprentissage qui contribueront au développement des connaissances et des compétences des enfants et des adolescents en matière d'usage des médias et des TIC. Nous souhaitons également que ces documents puissent participer à une nécessaire discussion sur la révision et la bonification du mandat confié au milieu scolaire québécois, plus de 15 ans après l'adoption du PFEQ.

Normand Landry,

Professeur, TÉLUQ

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada
en éducation aux médias et droits humains

Président, Comité de la recherche et de la création (TÉLUQ)

Chantal Roussel,

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada
en éducation aux médias et droits humains

Unité départementale des sciences de l'éducation, UQÀR

Mathieu Bégin,

Chercheur postdoctoral à la Chaire de recherche du Canada
en éducation aux médias et droits humains (TÉLUQ)
et au Groupe de Recherche en Médiation
des Savoirs (Université catholique de Louvain).

Méthode utilisée

Tous les documents composant le PFEQ ont été archivés et classés en date du 15 septembre 2015. Le présent document reflète l'état du PFEQ à cette date.

Le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo* a été employé afin d'identifier et d'extraire tous les contenus relatifs aux TIC et aux médias dans le PFEQ. Pour ce faire, la liste de mots-clés suivante a été employée :

actualité* OR analogique* OR application* OR audi* OR baladodiffusion* OR blogue* OR bulletin* OR caméra* OR cassette* OR cd* OR cédérom* OR cellulaire* OR cinéma* OR clavardage OR clip* OR code* OR communi* OR courriel* OR créat* OR critique* OR cyber* OR dc* OR discours* OR disque* OR DVD* OR écran* OR électronique* OR émetteur* OR émission* OR enregistr* OR esthét* OR éthi* OR film* OR forum* OR fureteurs* image* OR inform* OR interactif* OR internet OR jeu* OR journa* OR langage* OR littérature* OR logiciel* OR magazine* OR magnétophone* OR magnétoscope* OR média* OR médium* OR message* OR mobile* OR montage* OR multimédia* OR navigation* OR néti-quette OR néthique OR numérique* OR ordinateur* OR photo* OR portable* OR presse* OR product* OR propag* OR public* OR radio* OR re-présentation* OR représentation* OR son* OR spectateur* OR suppor* OR tablette* OR techno* OR TIC* OR télé* OR vidéo* OR virtuel* OR web* OR wiki*

Cette liste n'a pas la prétention d'inclure tous les concepts associés aux TIC et aux médias, mais constitue néanmoins un « filet » assez serré permettant d'identifier les énoncés traitant de ces thématiques. En d'autres mots, il est possible, mais peu probable, que des contenus associés aux TIC et aux médias ne contiennent aucun de ces mots-clés et n'aient donc pu être détectés.

Les énoncés identifiés ont par la suite été archivés dans des documents reproduisant la structure précise du PFEQ, pour les trois cycles d'études.

Remerciements

La production de ces documents a bénéficié du soutien Programme des chaires de recherche du Canada, du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec. Nous remercions chaleureusement ces organismes.

Nous remercions également Sabrina Dubé-Morneau, qui a participé avec diligence et rigueur au processus de production des documents.

Finalement, nous exprimons notre gratitude à Chantal Collin, Spécialiste en design d'édition pédagogique de la TÉLUQ et à Marie-Claude Massé, technicienne en arts graphiques à la TÉLUQ, pour la mise en forme des documents.

Enseignement secondaire deuxième cycle

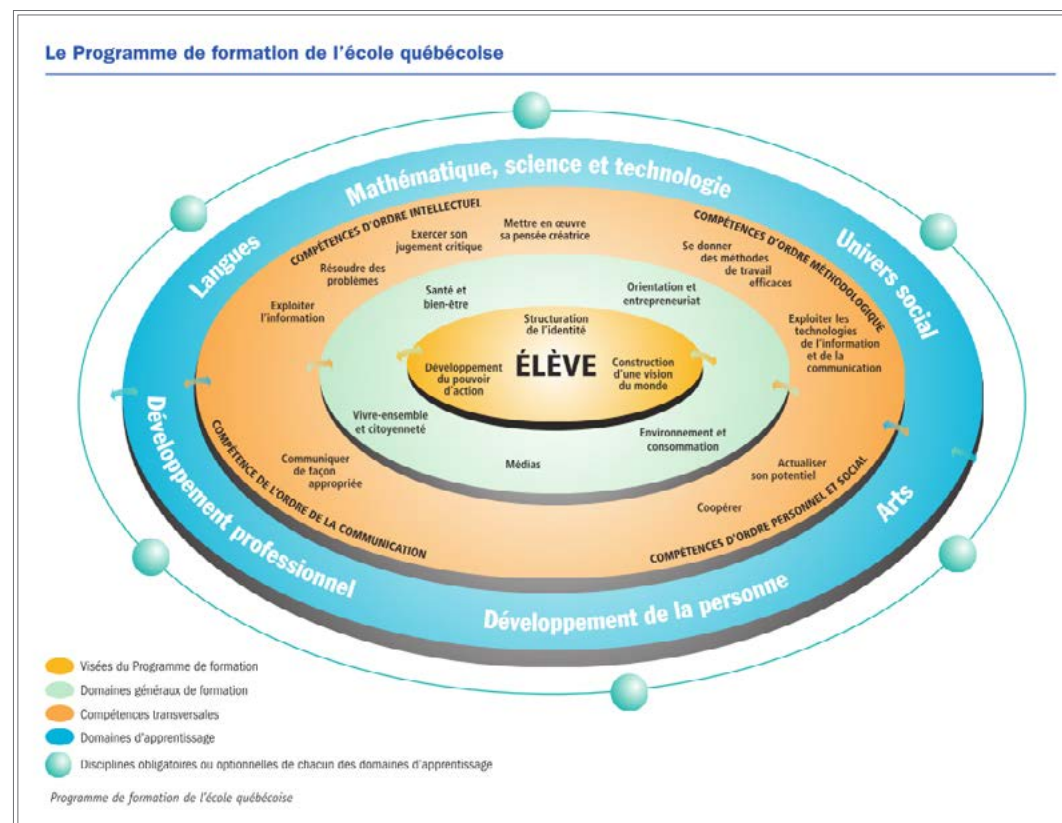
1. UN PROGRAMME DE FORMATION POUR LE XXI^E SIÈCLE

1.1. Image – Le programme de formation de l'école québécoise

Communiquer de façon appropriée

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



1.2. La transformation de l'école, un choix de société

1.2.1. Une réponse aux attentes sociales

1.2.2. Une production collective

1.3. Les défis du deuxième cycle de l'école secondaire québécoise

1.3.1. Préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et

compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation implique des prises de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de vie à l'échelle de la planète. (3)

1.3.2. **Conjuguer les exigences divergentes**

1.3.2.1. **Besoin d'encadrement et besoin d'autonomie**

1.3.2.2. **Formation commune et formation diversifiée**

1.3.2.3. **Spécificité disciplinaire et intégration des savoirs**

1.3.2.4. **Développement des compétences tout au long du cycle et progression annualisée**

1.3.2.5. **Tableau – Le défi de conjuguer des exigences divergentes**

1.3.3. **La triple mission de l'école**

1.3.3.1. **Instruire dans un monde du savoir**

1.3.3.2. **Image – La triple mission de l'école**

1.3.3.3. **Socialiser dans un monde pluraliste**

1.3.3.4. **Qualifier dans un monde en changement**

1.3.4. **Les visées de formation**

1.3.4.1. **Construction d'une vision du monde**

1.3.4.2. **Image – Les trois visées du Programme de formation**

1.3.4.3. **Structuration de l'identité**

Ici encore, la langue et la culture apparaissent comme des outils incontournables. Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone, notamment dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma. Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité. La structuration d'une identité forte trouve ainsi dans la culture son enracinement et trouve dans la langue les moyens de son expression. Le caractère pluriethnique de la société québécoise favorise en outre l'ouverture à d'autres cultures et à d'autres langues et offre, par les multiples opportunités de rencontres qui en résultent, l'occasion d'enrichir cette identité. (8)

1.3.4.4. **Développement du pouvoir d'action**

1.3.5. **Les orientations pour une intervention adaptée**

1.3.5.1. **Image – Les quatre orientations du Programme de formation**

1.3.5.2. **La réussite pour tous**

1.3.5.2.1. **Une réussite formelle de la scolarité**

1.3.5.2.2. **Une réussite à la mesure de chacun**

1.3.5.3. Une formation centrée sur le développement de compétences

1.3.5.3.1. Développer la compétence sous tous ses aspects

1.3.5.3.1.1. *Image – Trois aspects de la compétence*

1.3.5.3.1.2. *Agir en contexte*

1.3.5.3.1.3. *Se constituer un répertoire de ressources*

D'autres ressources sont externes, comme les savoirs constitués, consignés dans une variété de supports documentaires, ou comme les matériaux, les outils, les instruments ou les technologies diverses, sans oublier les personnes dont l'expertise, les connaissances et le point de vue peuvent être un précieux apport. Parmi ces personnes-ressources, les enseignants constituent pour les élèves une référence privilégiée. (13)

1.3.5.3.1.4. *Savoir expliquer son action*

1.3.5.3.1.5. *Le caractère dynamique de la compétence*

1.3.5.3.2. Relier connaissances et compétences

1.3.5.4. Une formation décroisonnée

1.3.5.4.1. Une ouverture sur le monde

1.3.5.4.2. Des interventions complémentaires et continues

1.3.5.4.3. Des services éducatifs complémentaires intégrés

1.3.5.4.4. Une organisation par cycles

1.3.5.5. L'évaluation au service de l'apprentissage

1.3.5.5.1. L'aide à l'apprentissage

1.3.5.5.2. La reconnaissance des compétences

1.3.5.5.3. L'importance du jugement professionnel

1.3.5.5.4. Une évaluation en conformité avec le Programme de formation

1.3.6. Des pratiques renouvelées

1.3.6.1. Image – Les pratiques privilégiées par le Programme de formation

1.3.6.2. Une pratique d'accompagnement des élèves

1.3.6.2.1. Proposer des situations signifiantes et diversifiées

1.3.6.2.2. Image – Éléments à prendre en compte dans la conception des situations

1.3.6.2.3. Soutenir la progression des apprentissages

1.3.6.2.4. Accompagner de manière différenciée

Au deuxième cycle du secondaire tout comme aux cycles précédents, le Programme de formation favorise une gestion souple de la classe, l'utilisation de ressources documentaires et technologiques variées, la prise en compte des rythmes individuels de travail de même qu'un soutien et un

enrichissement différenciés. Les stratégies mises en place peuvent aussi bien solliciter le travail autonome que le fonctionnement en petits groupes ou faire appel, au besoin, à l'enseignement magistral et explicite. (21)

1.3.6.2.5. Cultiver la motivation des élèves

1.3.6.2.6. Évaluer le développement des compétences

1.3.6.3. **Une pratique de collégialité entre les intervenants**

1.3.6.3.1. L'école : une organisation apprenante

1.3.6.3.2. Un programme qui favorise la complémentarité des actions

1.3.6.3.2.1. *L'élève, objet et sujet des interventions éducatives*

1.3.6.3.2.2. *Les enseignants, experts de l'intervention pédagogique*

1.3.6.3.2.3. *Les personnel des services éducatifs complémentaires, et intervenants essentiels*

1.3.6.3.2.4. *La direction de l'école, leader de renouveau pédagogique*

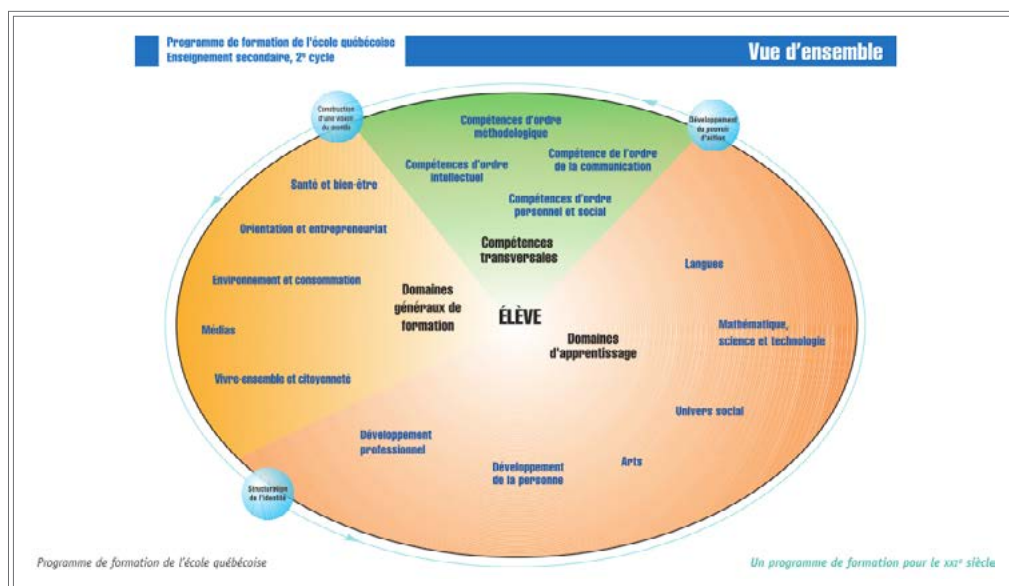
1.3.6.3.2.5. *Les parents, partenaires de premier ordre*

1.3.7. **Un curriculum diversifié au service du projet de l'élève**

1.3.7.1. Image – Parcours de formation au secteur des jeunes

1.3.8. **Une structure de programme intégrée**

1.3.8.1. Image – Vue d'ensemble



(27)

1.3.8.2. **Les domaines généraux de formation**

Le Programme de formation présente, sous l'appellation domaines généraux de formation, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école. Ces domaines sont :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté. (28)

1.3.8.3. Les compétences transversales

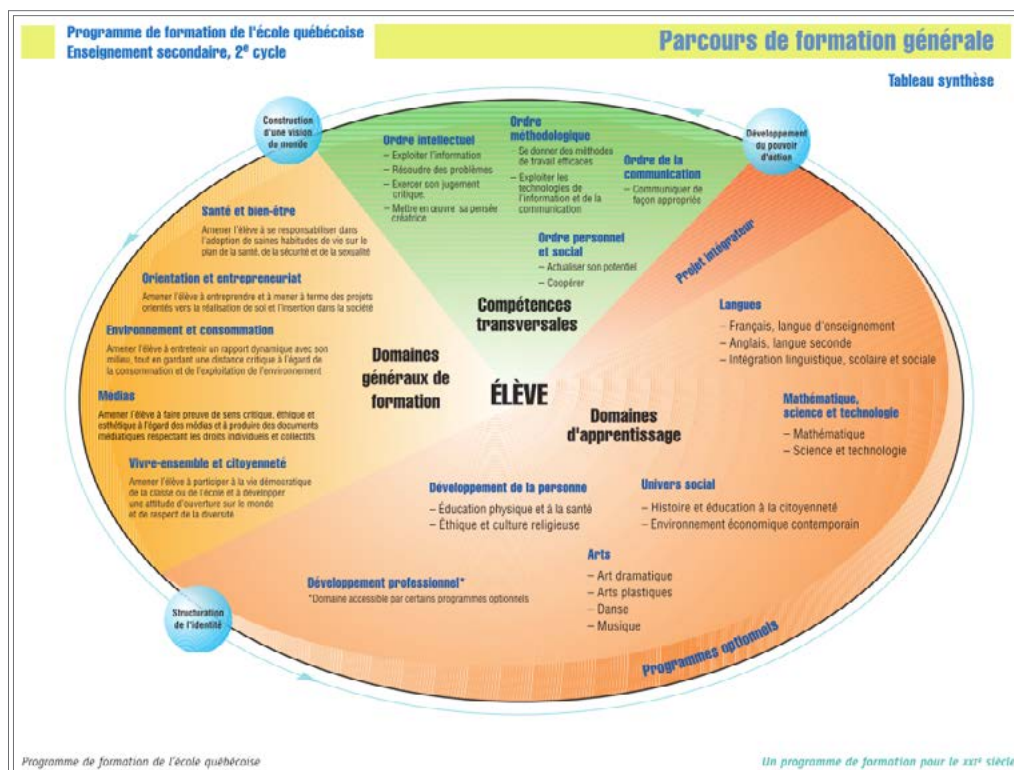
Le Programme de formation souligne la nécessité de développer, chez tous les élèves, des compétences de divers ordres :

- ordre intellectuel : Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- ordre méthodologique : Se donner des méthodes de travail efficaces; Exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- ordre personnel et social : Actualiser son potentiel; Coopérer;
- ordre de la communication : Communiquer de façon appropriée. (28)

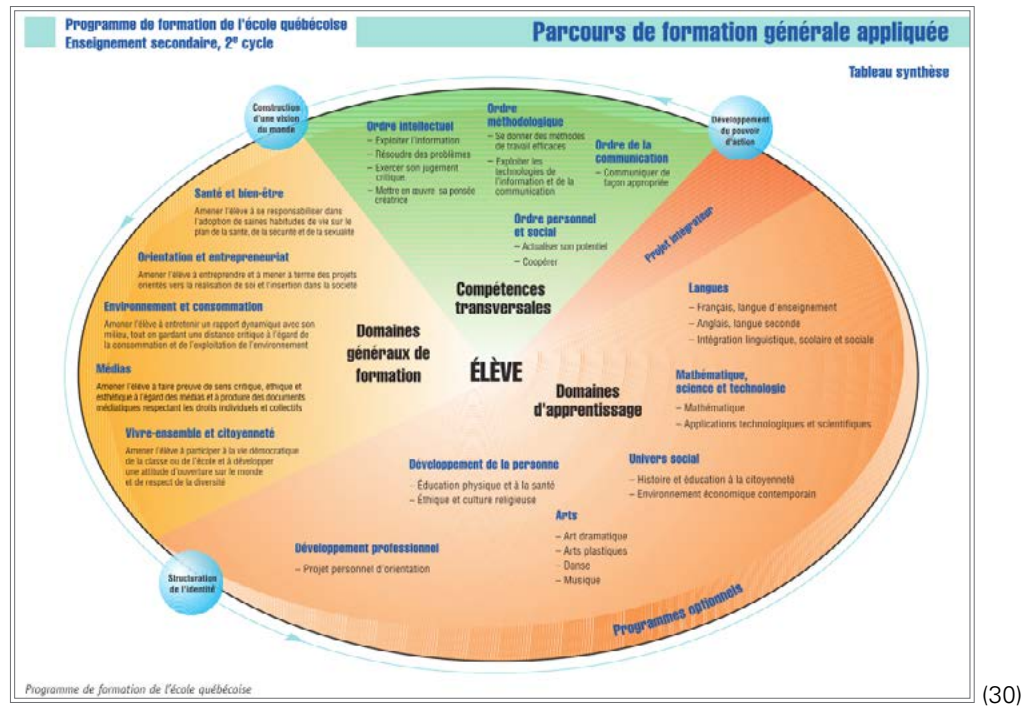
1.3.8.4. Les domaines d'apprentissage

1.3.8.4.1. Un projet de fin de cycle

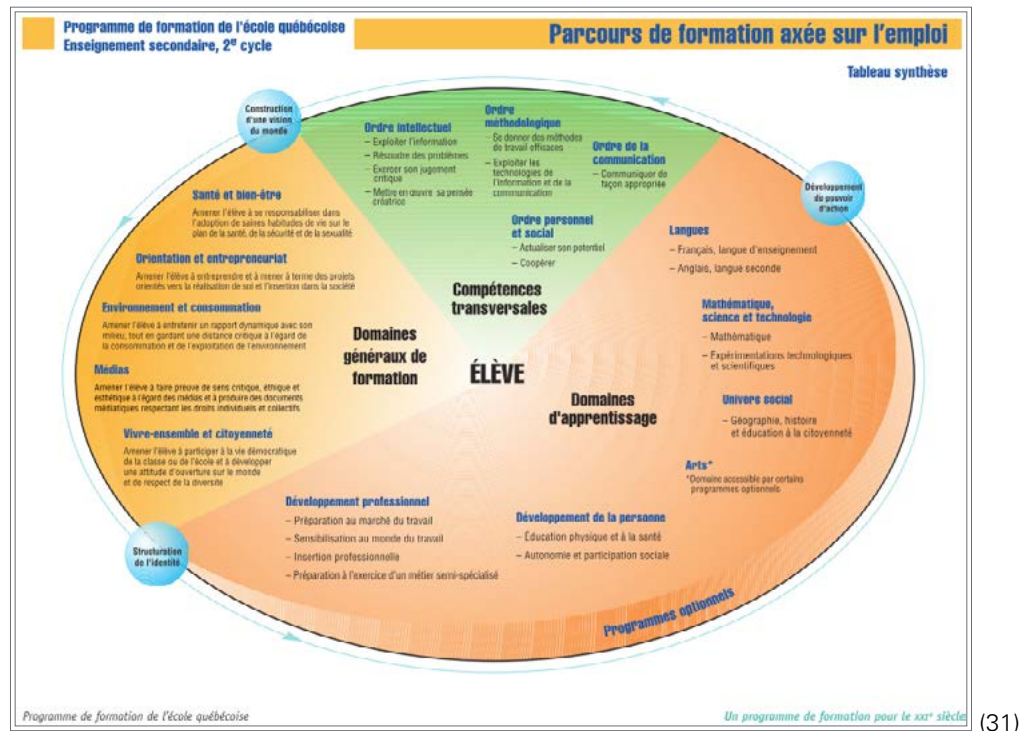
1.3.8.4.2. Image – Parcours de formation générale



1.3.8.4.3. Image – Parcours de formation générale appliquée



1.3.8.4.4. Image – Parcours de formation générale axée sur l'emploi



1.3.9. Un programme obligatoire

1.3.9.1. Les obligations de l'école

1.3.9.2. L'évaluation des apprentissages prescrits

2. LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

2.1. Présentation

Sous l'appellation domaines généraux de formation, le Programme de formation de l'école québécoise rassemble les grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie. Ces grands enjeux constituent en même temps des défis de nature à stimuler les talents et la créativité de chaque individu. Cinq domaines sont retenus et leur choix est dicté tant par l'intérêt qu'ils revêtent pour la collectivité que par leur pertinence pour la formation des élèves :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté. (1)

Les domaines généraux de formation occupent une place centrale au sein du Programme de formation. Ils formulent un ensemble de propositions clés directement liées aux visées du Programme. Ces propositions clés, appelées intentions éducatives, amènent les élèves à :

- se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité;
- entreprendre et mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société;
- entretenir un rapport dynamique avec leur milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement;
- faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs;
- participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. (1)

2.1.1. Les domaines généraux de formation : lieux de convergence des interventions éducatives

Les domaines généraux de formation mettent en lumière des problématiques aux multiples ramifications conceptuelles et pratiques qui commandent une complémentarité des interventions. Les choix relatifs aux habitudes de vie, la distance critique à observer par rapport à la consommation et aux médias, la manière de se donner des projets et de les mener à bien, l'ouverture aux autres et la capacité de participer à la vie démocratique, tous ces aspects demandent un accompagnement systématique et à long terme qui ne saurait être assuré dans un cadre et un temps exclusivement réservés à cette fin. Une période de cours spécifiquement dédiée à l'un ou l'autre des domaines risquerait de n'en cerner que l'aspect factuel et superficiel, sans laisser la place nécessaire à la mise en perspective, au recul réflexif et aux choix personnels qui en découlent. De ce fait, les domaines généraux de formation ne peuvent être attribués en propre à une discipline ou à un service éducatif complémentaire en particulier. (2)

Cela suppose que l'école offre aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen vivant dans une démocratie (ex. conseil de classe, conseil d'établissement, participation à l'élaboration du code de vie, débats autour de questions sociales diverses, etc.). Aussi est-ce dans l'ensemble de la vie scolaire que se déploie l'éducation à la citoyenneté. Il en est de même pour les liens de complémentarité qui existent entre la discipline Éducation physique et à la santé et le domaine Santé et bien-être; entre la discipline Science et technologie et le domaine Environnement et consommation; ou encore entre les disciplines des domaines d'apprentissage Langues et Arts et le domaine Médias. (3)

2.1.2. **Les domaines généraux de formation : références pour des choix professionnels et institutionnels**

2.1.2.1. **Des actions collectives appuyées sur un projet éducatif intégré**

2.1.2.2. **Des actions professionnelles planifiées et spontanées**

Le moment idéal pour traiter l'un ou l'autre des axes de développement des domaines généraux de formation ne résulte pas toujours d'une planification concertée. Parfois, les enseignants et les autres intervenants ont l'opportunité de saisir des incidents de la vie scolaire ou sociale pour en faire des occasions d'interventions éducatives ciblées. C'est pourquoi il importe de mettre en relief la valeur des interventions spontanées que tout éducateur est appelé à faire au quotidien. Plusieurs attitudes et comportements associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes. L'établissement de rapports égalitaires, l'attention portée à l'influence de ses comportements sur son bien-être psychologique, le goût du défi et l'attitude critique face aux médias en sont des exemples. À cet égard, l'école a la responsabilité d'assurer une cohérence entre les valeurs qu'elle vise à promouvoir et celles qu'elle incarne, tant par son organisation que par ses pratiques. (4)

2.1.3. **Le caractère prescrit des domaines généraux de formation**

2.2. **Cinq domaines généraux de formation**

2.2.1. **Santé et bien-être**

2.2.1.1. **Présentation du domaine**

2.2.1.2. **Axes de développement**

2.2.2. **Orientation et entrepreneuriat**

2.2.2.1. **Présentation du domaine**

2.2.2.2. **Axes de développement**

2.2.3. **Environnement et consommation**

2.2.3.1. **Présentation du domaine**

L'école doit amener les élèves à porter un regard critique sur les habitudes de consommation d'une société et à en examiner les répercussions économiques et sociales. Elle doit les outiller sur le plan des savoirs comme sur celui des valeurs et des attitudes pour qu'ils soient en mesure de devenir des consommateurs avertis, d'effectuer des choix judicieux et d'adopter des comportements

responsables de producteur et de consommateur. Elle doit notamment les aider à se former un solide jugement critique à l'égard de la publicité qui pousse à la consommation. Les jeunes doivent également réaliser qu'il existe des liens étroits entre cette consommation généralisée et l'altération de leur environnement, tant en ce qui a trait aux ressources qui en sont drainées de façon abusive qu'aux déchets qui, en retour, y sont déversés de façon inconsidérée. (9)

2.2.3.2. Axes de développement

- Utilisation responsable de biens et de services :
 - connaissance des rapports entre la production et la consommation;
 - prise en compte de la différence entre les besoins individuels et les besoins collectifs;
 - prise en compte de la différence entre « désirs » et « besoins »;
 - connaissance des sources d'influence liées à la consommation;
 - rapport critique à la publicité et à toute autre forme de propagande ou de manipulation;
 - souci de faire des choix éclairés en matière de consommation;
 - souci d'une gestion intégrée des ressources et des déchets;
 - souci des conséquences de l'utilisation de la science et de la technologie;
 - recherche d'un équilibre budgétaire. (10)

2.2.4. Médias

2.2.4.1. Présentation du domaine

Intention éducative

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel. Ils constituent des modes d'accès à des univers de connaissance, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés. Les médias influencent – et parfois déterminent – notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité, et ils contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

Si l'école est interpellée par les médias à plusieurs égards, elle est conviée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions et à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut tirer largement profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer. Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, les domaines des langues et des arts représentent des points d'ancrage privilégiés pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets.

C'est d'ailleurs à travers la production de messages médiatiques et l'analyse de la démarche sous-jacente que les élèves découvriront les codes qui les régissent, les usages qui en sont faits et leurs effets, positifs ou négatifs, sur le public cible. Ils apprendront également à exploiter les messages médiatiques à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs.

Aux deux cycles du secondaire, les élèves seront invités à aborder les productions médiatiques comme des constructions et des « re-présentations » de la réalité qui expriment un point de vue particulier sur des faits, des idées, des valeurs ou des croyances. Ils seront amenés à analyser le message médiatique au regard du contenu, du support technologique, du langage utilisé et du public visé et à en apprécier la valeur esthétique. À travers leurs apprentissages disciplinaires, ils constateront la richesse et la diversité des lectures et des interprétations qu'il est possible de faire à partir des informations véhiculées par les médias.

Les activités qui sont proposées aux élèves couvrent un large spectre, qui va de la simple initiation à la lecture d'un quotidien jusqu'à l'analyse du traitement d'une même information par différents médias, en passant par l'exploitation des contenus médiatiques et la réalisation de productions complexes : émissions de radio ou de télévision, affiches ou clips publicitaires, sites Web, etc. Toutes ces activités fournissent aux élèves des occasions et une démarche pour mieux exploiter l'information, communiquer de façon appropriée et utiliser une large diversité de ressources technologiques.

2.2.4.2.

Axes de développement

- Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société :
 - réflexion sur les fonctions des médias;
 - quête de repères concernant la consommation des médias;
 - conscience de l'influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien.
- Appréciation des représentations médiatiques de la réalité :
 - appropriation des éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message);
 - comparaison entre les faits et les opinions;
 - reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques;
 - distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle;
 - comparaison critique de différentes représentations de la réalité ou d'événements;
 - appréciation des qualités esthétiques des productions médiatiques;
 - comparaison de productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.
- Appropriation des modalités de production de documents médiatiques :
 - connaissance des procédures de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques;
 - utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias :
 - respect de la propriété intellectuelle;
 - défense de la liberté d'expression;
 - respect de la vie privée et de la réputation d'autrui. (12)

2.2.5.

Vivre-ensemble et citoyenneté

2.2.5.1.

Présentation du domaine

2.2.5.2.

Axes de développement



3. **LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

3.1. **Présentation**

3.1.1. **Les compétences transversales, des compétences pour la vie**

3.1.2. **Les compétences transversales dans le Programme de formation**

3.1.3. **Le développement de compétences transversales**

Tel que mentionné dans le premier chapitre, le Programme de formation comporte neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

- ordre intellectuel : Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- ordre méthodologique : Se donner des méthodes de travail efficaces; Exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- ordre personnel et social : Actualiser son potentiel; Coopérer;
- ordre de la communication : Communiquer de façon appropriée. (2)

À l'inverse, on pourrait être amené à croire que la compétence Actualiser son potentiel a peu de rapport avec les disciplines scolaires. Pourtant, chaque nouvel apprentissage se traduit par une transformation de l'individu et par le développement de ses capacités : le fait de savoir bien s'exprimer, de connaître les phénomènes historiques ou religieux qui aident à interpréter les événements actuels ou de maîtriser les objets technologiques qui peuplent le quotidien renforce la capacité de prendre en main sa propre croissance. L'élève qui a réalisé ces acquisitions peut désormais percevoir, comprendre et faire plus de choses : il a actualisé son potentiel. Cette compétence générique confère en retour plus de sens à ses acquisitions et accroît sa motivation à poursuivre l'ensemble de ses apprentissages. (3)

3.1.4. **L'évaluation des compétences transversales**

3.2. **Les neuf compétences transversales**

3.2.1. **Compétence 1 – Exploiter l'information**

3.2.1.1. **Sens de la compétence**

Il faut non seulement savoir repérer l'information et juger de sa valeur, mais aussi apprendre à l'organiser.

Les sociétés actuelles sont caractérisées par un accroissement rapide des connaissances sur une multitude de sujets et par la multiplication des moyens qui y donnent accès. Les moteurs de recherche permettent d'explorer efficacement toute la diversité des renseignements disponibles sur Internet, alors que les agrégateurs permettent d'être averti des mises à jour sur les sites d'intérêt et d'automatiser la collecte de données selon certains thèmes choisis. L'accès à l'information n'est toutefois pas limité aux vastes bases de données documentaires disponibles sur support imprimé, médiatique ou numérique. Il repose aussi sur une myriade de dispositifs de saisie (caméra, sonde, baromètre, télescope, magnétophone, etc.) largement accessibles au citoyen du XXI^e siècle. Une quantité énorme de renseignements de nature hétéroclite et de valeur inégale sont ainsi facilement disponibles et largement diffusés.



Parvenir à utiliser adéquatement ces ensembles de ressources devient une opération de plus en plus complexe, qui demande une bonne acuité sensorielle et un bon jugement intellectuel. Il faut non seulement savoir repérer l'information, confronter les données et juger de leur valeur ou de leur pertinence, mais aussi apprendre à les organiser et à les synthétiser afin d'en tirer profit. Bien utiliser l'information, c'est aussi en repérer les carences et s'en servir pour lancer de nouvelles requêtes. Il faut également garder ses sens aux aguets, continuer de recueillir directement de nouvelles données et apprendre à utiliser au mieux les dispositifs qui en permettent la saisie. Aussi l'école doit-elle instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs et les aider à acquérir la souplesse cognitive nécessaire au traitement et à l'utilisation efficaces de renseignements variés.

Le lien entre cette compétence transversale et le domaine général de formation Médias est manifeste, mais ce n'est pas le seul domaine qui y soit lié. En effet, aucun domaine général de formation ne peut être abordé adéquatement sans une bonne exploitation de l'information.

Au secondaire, les jeunes ont accès, notamment par l'intermédiaire des médias, à un volume sans cesse croissant de données de toutes sortes. Certaines sources leur sont cependant moins immédiatement accessibles et il importe qu'ils puissent les consulter. Ainsi, certaines bases de données reposent sur une codification et une organisation rigoureuses, et leur utilisation efficace requiert une initiation. Il appartient donc à l'école de faire découvrir aux élèves l'étendue et la richesse de la documentation qui existe sur divers supports et de leur en faciliter l'accès, aussi bien en mettant en place une organisation pédagogique appropriée qu'en mettant à leur disposition les ressources matérielles dont ils ont besoin. (5)

3.2.1.2. **Compétence 1 et ses composantes**

3.2.1.2.1. S'approprier l'information

3.2.1.2.2. Tirer profit de l'information

3.2.1.2.3. Systématiser la quête d'information

3.2.1.3. **Évolution de la compétence**

Au primaire, les élèves apprennent à repérer, dans les sources d'information à leur disposition, des renseignements utiles à une meilleure compréhension du monde. Ils ont élargi l'éventail des catégories de données auxquelles ils se réfèrent. Aux sources perceptuelles d'information – en particulier sons et images –, ils ajoutent les textes écrits. Ainsi, par la lecture, ils sont en mesure de faire appel à un éventail plus large de savoirs, de comparer des données de différentes origines et d'en dégager l'essentiel.

Au premier cycle du secondaire, les élèves continuent à diversifier leur quête d'information en ayant recours à des documents écrits, visuels ou audiovisuels, aux multimédias, à des experts, à des banques informatiques, etc., sans pour autant négliger l'apport des données d'observation, particulièrement nécessaires en science et technologie, comme dans les arts et dans les activités physiques. Ils découvrent des stratégies plus efficaces pour gérer ces différentes sources de données. Ils développent leur sens critique à l'égard de la multitude de renseignements disponibles et ils s'habituent à confronter des données d'origines diverses pour en relativiser la portée, en dégager les éléments de concordance et de différence et en évaluer la fiabilité. Ils apprennent également à se donner des stratégies d'organisation de l'information qui en facilitent le réinvestissement ultérieur dans la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves utilisent des stratégies de recherche qui leur permettent de se diriger plus rapidement vers l'essentiel. Ils sont incités à organiser de façon plus systématique leurs données après en avoir fait une analyse critique. Ils apprennent à utiliser ces connaissances structurées dans divers contextes scolaires et professionnels. Ils s'exercent à appliquer la même rigueur au traitement de l'information, quel qu'en soit le support – visuel, auditif ou symbolique – et à en faire un usage complémentaire, l'image servant à éclairer le discours et vice versa. Ils sont amenés à reconnaître que la sensibilité aux nuances perceptuelles, par exemple celles d'une œuvre graphique ou d'une interprétation musicale, est le pendant d'une exploitation rigoureuse de données orales, écrites ou numériques.

3.2.1.4. Critères d'évaluation

3.2.2. Compétence 2 – Résoudre des problèmes

3.2.2.1. Sens de la compétence

3.2.2.2. Compétence 2 et ses composantes

3.2.2.2.1. Mettre à l'essai des pistes de solution

3.2.2.2.2. Adopter un fonctionnement souple

3.2.2.2.3. Analyser les éléments de la situation

3.2.2.3. Évolution de la compétence

3.2.2.4. Critères d'évaluation

3.2.3. Compétence 3 – Exercer son jugement critique

3.2.3.1. Sens de la compétence

Porter un jugement constitue un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir d'approfondir une question. Du politique au religieux en passant par l'éthique, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées de même que celui de la création, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias et des loisirs sont autant d'espaces qui prêtent au jugement.

3.2.3.2. Compétence 3 et ses composantes

3.2.3.2.1. Exprimer son opinion

3.2.3.2.2. Construire son opinion

3.2.3.2.3. Relativiser son opinion

3.2.3.3. Évolution de la compétence

3.2.3.4. Critères d'évaluation

3.2.4. Compétence 4 – Mettre en œuvre sa pensée créatrice

3.2.4.1. Sens de la compétence

3.2.4.2. Compétence 4 et ses composantes

3.2.4.2.1. S'imprégner des éléments d'une situation

3.2.4.2.2. S'engager dans l'exploration

3.2.4.2.3. Adopter un fonctionnement souple

3.2.4.3. Évolution de la compétence**3.2.4.4. Critères d'évaluation****3.2.5. Compétence 5 – Se donner des méthodes de travail efficaces****3.2.5.1. Sens de la compétence****3.2.5.2. Compétence 5 et ses composantes**

3.2.5.2.1. Réguler sa démarche

3.2.5.2.2. Analyser sa démarche

3.2.5.2.3. Visualiser la tâche dans son ensemble

3.2.5.3. Évolution de la compétence**3.2.5.4. Critères d'évaluation****3.2.6. Compétence 6 – Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)****3.2.6.1. Sens de la compétence**

Les TIC accélèrent l'acquisition et la maîtrise d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires

La maîtrise d'outils, combinée avec une utilisation imaginative de ceux-ci, constitue l'une des caractéristiques fondamentales de l'esprit humain. De l'invention du crayon à celle de l'ordinateur, cette prodigieuse capacité à créer des outils traverse toute l'activité humaine. Parmi les productions du génie humain, le Programme de formation a retenu celle des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour définir une compétence transversale.

Le développement rapide des savoirs et l'accessibilité croissante à des sources d'information variées et multiples rendent l'utilisation des TIC de plus en plus incontournable. Ces technologies procurent à l'individu une ouverture nouvelle sur le monde ainsi que sur ses conventions et ses contradictions. Elles remodelent l'organisation du travail, rendent accessibles des tâches complexes et contribuent à structurer la pensée. Elles représentent, en ce qui a trait à la recherche, au traitement de l'information, à la création et à la communication, un potentiel qui se trouve décuplé par la possibilité d'échanger des idées ou de partager et de traiter des données à distance et en temps réel au sein de communautés d'apprentissage. Presque tous les emplois impliquent une utilisation significative de ce médium, à la fois langage et outil. Il est donc essentiel que les élèves en aient acquis une bonne maîtrise à la fin du secondaire.

Les possibilités offertes par les réseaux d'information et de communication ouvrent ainsi de nouvelles perspectives d'apprentissage tout au long de la vie. Ces technologies sont devenues de

véritables accélérateurs de la pensée : facilitant la conception des tâches et leur exécution, elles favorisent du même coup, lorsqu'elles sont utilisées judicieusement, la réflexion sur les processus qui sous-tendent leur fonctionnement.

À leur arrivée au secondaire, les élèves ne présentent pas un niveau de compétence uniforme dans ce domaine. Ils ont également des perceptions variées de la pertinence de ces outils pour l'apprentissage et ne partagent pas tous le même attrait à leur égard. Certains y recourent régulièrement et de façon experte, d'autres se contentent de les utiliser superficiellement et d'autres encore n'y ont que très peu accès. Quelques mordus y perçoivent même une occasion de se faire valoir et d'exploiter leur compétence en transgressant des interdits. Dans tous les cas, l'école secondaire a la responsabilité de tirer parti de ce qui est maîtrisé au regard des technologies, tout en amenant les élèves à en faire bon usage. Elle doit permettre à chacun de développer la compétence nécessaire pour y recourir adéquatement dans ses apprentissages. En outre, on attend de l'école qu'elle cultive le respect des normes éthiques à cet égard et que la valeur ajoutée des TIC dans le développement intellectuel, méthodologique, social et personnel de chaque élève y soit manifeste.

La compétence à exploiter les TIC suppose la capacité d'y recourir de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même que d'en diversifier l'usage tout en faisant preuve de sens critique à leur endroit. Cela nécessite à la fois l'accès à des ressources adaptées et un encadrement soutenu. Il importe donc d'offrir aux élèves un environnement stimulant pour qu'ils apprennent à traiter l'information, à créer et à communiquer à l'aide des TIC. Mises à profit dans les champs disciplinaires, elles accélèrent l'acquisition et la maîtrise d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires, et elles s'intègrent de façon cohérente à des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager des idées et des réalisations de toutes sortes.

Cette compétence se croise avec le domaine général de formation Médias, mais elle est également sollicitée par tous les autres domaines généraux, combinés avec les autres compétences transversales. On peut facilement imaginer, par exemple, des situations d'apprentissage recourant aux TIC pour communiquer sur des enjeux en matière d'environnement. (15)

3.2.6.2. **Compétence 6 et ses composantes**

3.2.6.2.1. **S'approprier les technologies**

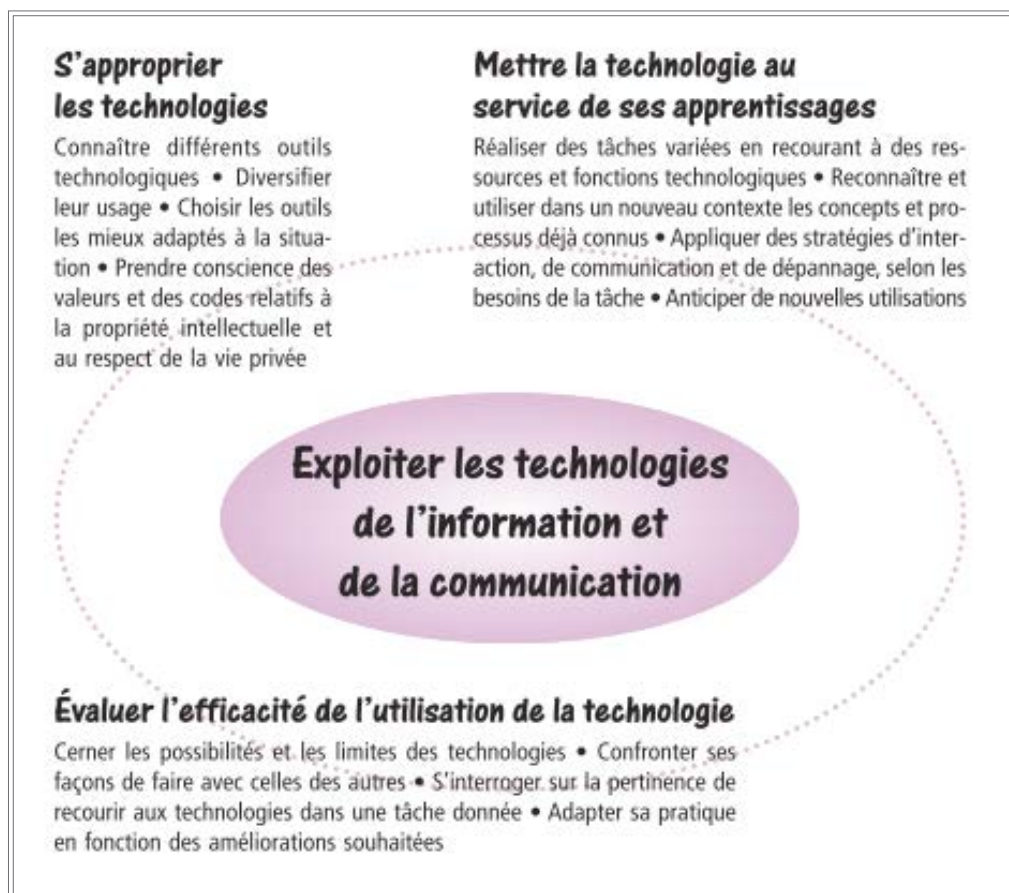
Connaître différents outils technologiques • Diversifier leur usage • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation • Prendre conscience des valeurs et des codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée

3.2.6.2.2. **Mettre la technologie au service des apprentissages**

Réaliser des tâches variées en recourant à des ressources et fonctions technologiques • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche • Anticiper de nouvelles utilisations

3.2.6.2.3. Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie

Cerner les possibilités et les limites des technologies • Confronter ses façons de faire avec celles des autres • S'interroger sur la pertinence de recourir aux technologies dans une tâche donnée • Adapter sa pratique en fonction des améliorations souhaitées (16)



(16)

3.2.6.3. Évolution de la compétence

Au primaire, les élèves apprennent à exploiter l'information sur différents supports, à effectuer des recherches simples sur le Web et à utiliser divers logiciels. Ils apprennent également à communiquer avec d'autres en utilisant les fonctions de base du courriel. À la fin du primaire, ils parviennent à numériser des données, à en transférer d'une application à l'autre, à se repérer dans Internet et à consulter leur carnet d'adresses pour leurs besoins de communication. Ils perçoivent l'aide apportée par les TIC à l'organisation et à la communication de leurs idées.

Au premier cycle du secondaire, les élèves anticipent l'apport des TIC et la pertinence d'y recourir pour réaliser des tâches de plus en plus complexes. Ils utilisent le courriel et saisissent l'intérêt des fonctions et des outils disponibles pour échanger des documents, joindre des fichiers, les compresser au besoin et les récupérer. Organiser leur navigation sur le Web, classer des signets et recourir à des techniques de recherche appropriées pour consulter des sites spécialisés, des banques informatiques ou des documents écrits et multimédias sont des processus qu'ils raffinent en développant des stratégies pour construire leur savoir. Ils exploitent les périphériques mis à

leur disposition en faisant les choix appropriés. Ils sont en mesure de réaliser des présentations à l'aide de divers médias en respectant les droits d'auteur. Ils utilisent les technologies pour interagir, collaborer et résoudre des problèmes. Ils apprennent à considérer la complémentarité entre les processus qu'ils mettent en place et ceux que les TIC peuvent rendre plus efficaces. Ils confrontent différents points de vue au moyen des TIC et examinent l'information trouvée en ayant l'esprit critique. Ils évaluent l'efficacité de leur utilisation des TIC dans la réalisation de tâches variées et perçoivent des améliorations possibles en tenant compte d'autres apprentissages transversaux.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves deviennent de plus en plus efficaces et efficients dans l'utilisation des technologies. Ils continuent d'avoir recours aux ressources qu'offrent ces technologies en apprenant à les employer plus adéquatement pour actualiser leurs compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et communicationnelles. Ils s'exercent à trouver des solutions aux problèmes techniques qui surviennent et à exploiter le potentiel d'un réseau d'échange. Ils développent leur expertise dans un ou plusieurs champs d'application des technologies, combinant par exemple la maîtrise d'un traitement de texte ou d'un chiffrier et le recours à des idéateurs, la création musicale ou graphique sur ordinateur ou le traitement de l'image vidéo. Ils s'initient progressivement à une intégration fructueuse des potentialités de différents outils technologiques. (16)

3.2.6.4. Critères d'évaluation

3.2.7. Compétence 7 – Actualiser son potentiel

3.2.7.1. Sens de la compétence

3.2.7.2. Compétence 7 et ses composantes

3.2.7.2.1. Reconnaître ses caractéristiques personnelles

3.2.7.2.2. Prendre sa place parmi les autres

3.2.7.2.3. Mettre à profit ses ressources personnelles

3.2.7.3. Évolution de la compétence

3.2.7.4. Critères d'évaluation

3.2.8. Compétence 8 – Coopérer

3.2.8.1. Sens de la compétence

On peut difficilement imaginer l'apprentissage de certaines disciplines sans le travail en équipe. C'est le cas, par exemple, de l'art dramatique, de la danse ou de l'éducation physique. Cependant, tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques propices à la coopération : une coopération de proximité, comme lorsque les élèves travaillent ensemble autour d'une même table; ou une coopération à distance, comme ils peuvent le faire par le recours aux TIC. Au secondaire, les élèves sont souvent incités à réaliser des tâches ou des projets de collaboration à la périphérie du curriculum, notamment dans les activités parascolaires. L'école devrait leur permettre de constater l'utilité d'expériences semblables dans la réalisation d'activités d'apprentissage disciplinaires. Elle doit par ailleurs promouvoir l'esprit de collaboration qu'elle s'efforce d'inculquer aux élèves. Les activités d'apprentissage interdisciplinaires, notamment, valorisent la coopération entre les enseignants et offrent ainsi un excellent modèle aux élèves. (19)



3.2.8.2. **Compétence 8 et ses composantes**

3.2.8.2.1. Contribuer au travail coopératif

3.2.8.2.2. Interagir avec ouverture d'esprit

3.2.8.2.3. Évaluer sa participation au travail coopératif

3.2.8.3. **Évolution de la compétence**

3.2.8.4. **Critères d'évaluation**

3.2.8.5. **Du premier au troisième cycle du primaire**

3.2.9. **Compétence 9 – Communiquer de façon appropriée**

3.2.9.1. **Sens de la compétence**

Puisque chaque discipline commande un mode d'expression particulier, l'école constitue un lieu idéal d'expérimentation de divers langages : plastique, musical, mathématique, informatique, médiatique, gestuel, symbolique, etc. Elle offre l'occasion d'explorer les ressources propres à chacun, d'en découvrir les conventions et de développer le sens de l'écoute. Parmi ces modes de communication, il convient d'apporter une attention toute particulière à la langue d'enseignement, outil par excellence et premier véhicule donnant accès à la culture. (21)

3.2.9.2. **Compétence 9 et ses composantes**

3.2.9.2.1. Gérer sa communication

3.2.9.2.2. S'approprier divers langages

3.2.9.2.3. Recourir au mode de communication approprié

3.2.9.3. **Évolution de la compétence**

Au primaire, les élèves apprennent à tenir compte des différentes composantes d'une situation de communication et à être de plus en plus attentifs aux réactions que suscitent leurs façons de communiquer. Ils s'expriment avec une certaine aisance. Ils respectent les règles et les particularités de base des langages qu'ils utilisent. Ils sont sensibilisés à l'effet produit par divers langages et tiennent compte du point de vue des autres pour améliorer leur capacité à communiquer.

Au premier cycle du secondaire, les élèves apprennent à mieux maîtriser et exploiter les ressources de la langue orale ou écrite en portant attention au vocabulaire et aux caractéristiques propres aux langages spécialisés dont elle est le véhicule : langage mathématique, scientifique, informatique, littéraire, plastique, etc. Ils poursuivent leur exploration de diverses formes d'expression : plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique. Capables de se décentrer de leur propre point de vue, ils apprennent à tirer parti des réactions de leurs interlocuteurs pour ajuster leur communication. Ils s'expriment en tenant compte des ressources qu'offrent les langages utilisés, respectent les conventions établies et accordent une importance particulière à la qualité de la langue orale ou écrite, et ce, aussi bien dans les activités scolaires que parascolaires. Ils parviennent également à communiquer efficacement dans une langue seconde.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves apprennent à choisir parmi la diversité des langages celui qui est le plus adapté à une situation de communication donnée. Ils s'exercent à distinguer



et à respecter les conventions et les codes propres à chacun de ces langages et à y recourir pour faciliter les rapports de coopération et de socialisation. Ils s'entraînent à anticiper les réactions des autres et à transmettre un message adapté aux besoins et capacités de l'interlocuteur. Ils sont invités à multiplier les exercices d'autoanalyse et d'autoévaluation afin d'accroître l'efficacité et la cohérence de leur communication. Ils sont incités à élargir le répertoire de leurs ressources pour améliorer et nuancer leur communication. (22)

3.2.9.4.

Critères d'évaluation

4. LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

4.1. Regroupe les apprentissages pour les consolider

4.2. Les six domaines d'apprentissage

4.2.1. Domaine des langues

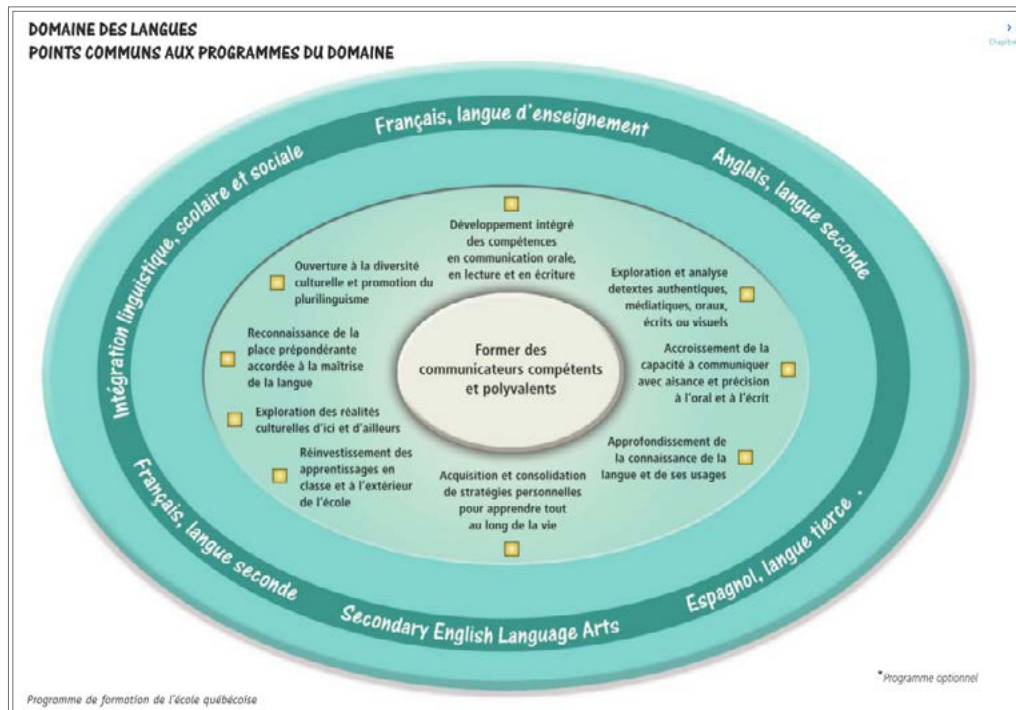
4.2.1.1. Tableau – Domaine des langues

4.2.1.2. Contribution du domaine des langues à la formation générale des élèves

4.2.1.3. Points communs aux programmes du domaine des langues

Les langues enseignées dans les écoles secondaires francophones ou anglophones du Québec représentent autant de disciplines qui ont leur histoire et leur culture pédagogiques propres. Les programmes d'études de ce domaine partagent toutefois le même but, à savoir aider les élèves à communiquer avec aisance et précision tant en société qu'en classe. Ils visent tous le développement en synergie de compétences en communication orale, en lecture et en écriture. C'est grâce aux nombreuses occasions d'interagir en classe de langue, d'écouter, de lire et de produire une grande variété de textes médiatiques, oraux, écrits ou visuels que les élèves développent leurs compétences en langue première, seconde ou tierce et qu'ils accèdent plus aisément aux réalités du monde extérieur. (3)

4.2.1.4. Image – Domaine des langues : Points communs aux programmes du domaine



(4)

4.2.2. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

4.2.2.1. Programmes du domaine

Les savoirs disciplinaires associés à ce domaine ainsi que les objets technologiques qui en sont issus portent la marque des contextes historiques, sociaux, environnementaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. De nos jours, les progrès fulgurants réalisés dans ce domaine contribuent directement à modifier notre environnement et à déterminer nos modes de vie. Par exemple, certaines retombées des technologies de l'information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée. (5)

4.2.2.2. **Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale des élèves**

Certaines des connaissances qu'ils acquièrent fournissent aussi aux jeunes des moyens de repérer dans leur environnement des structures susceptibles de leur procurer un véritable plaisir esthétique. La reconnaissance d'un design particulièrement harmonieux dans un objet technologique, la découverte de figures géométriques inscrites dans des cristaux ou des fleurs, l'observation de régularités et de rythmes dans un phénomène naturel ou dans une œuvre musicale ou architecturale, l'émerveillement suscité par l'image satellitaire d'une région du globe ou une photographie révélant les méandres du corps humain en sont des exemples. (5)

4.2.2.3. **Points communs aux programmes de la mathématique, de la science et de la technologie**

4.2.2.4. **Image – Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : Points communs aux programmes du domaine**

4.2.3. **Domaine de l'univers social**

4.2.3.1. **Programmes du domaine**

4.2.3.2. **Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale des élèves**

4.2.3.3. **Points communs aux programmes du domaine de l'univers social**

4.2.3.4. **Image – Domaine de l'univers social : Points communs aux programmes du domaine**

4.2.4. **Domaine des arts**

4.2.4.1. **Programmes du domaine**

4.2.4.2. **Contribution du domaine des arts à la formation générale des élèves**

La formation artistique au deuxième cycle du secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du premier cycle. Les élèves de l'un ou l'autre des parcours de formation générale ont la possibilité de poursuivre leur formation artistique dans le cadre d'un cours obligatoire à chacune des années du cycle. Même si les arts ne sont pas inscrits formellement au curriculum du parcours de formation axée sur l'emploi, les enseignants de ce parcours pourront tirer un réel profit de ces programmes pour enrichir les situations d'apprentissage³. Dans les parcours de formation générale et de formation générale appliquée, on peut aussi ajouter des cours optionnels permettant aux élèves soit d'approfondir leurs apprentissages dans une discipline artistique, soit d'explorer l'utilisation du multimédia associé à un art. (11)

4.2.4.3. **Points communs aux programmes du domaine des arts**

- 4.2.4.4. Image – Domaine des arts : Points communs aux programme du domaine
- 4.2.5. **Domaine du développement de la personne**
- 4.2.5.1. Programmes du domaine
- 4.2.5.2. Contribution du domaine du développement de la personne à la formation générale des élèves
- 4.2.5.3. Points communs aux programmes du domaine du développement de la personne
- 4.2.5.4. Image – Domaine du développement de la personnel : Points communs aux programme du domaine
- 4.2.6. **Domaine du développement professionnel**
- 4.2.6.1. Programmes du domaine
- 4.2.6.2. Contribution du domaine du développement professionnel à la formation générale des élèves
- 4.2.6.3. Points communs aux programmes du domaine du développement professionnel
- 4.2.6.4. Image – Domaine du développement professionnel : Points communs aux programme du domaine
- 4.3. **Des disciplines qui prennent différentes couleurs selon les parcours de formation**
- 4.3.1. **Tableau – Description des parcours de formation au 2^e cycle du secondaire**

MATIÈRES OPTIONNELLES POUR LES DEUX PARCOURS

- Espagnol, langue tierce
- Science et technologie de l'environnement
- Science et environnement
- Chimie – Physique
- Art dramatique ou arts plastiques ou danse ou musique
- Art dramatique et multimédia ou arts plastiques et multimédia ou danse et multimédia ou musique et multimédia.
- Exploration de la formation professionnelle*
- Projet personnel d'orientation
- Sensibilisation à l'entrepreneuriat*
- Programmes locaux

* Options qui devront être disponibles dans les écoles qui offrent le parcours de formation générale appliquée. (21)

	MATIÈRES OBLIGATOIRES (Suite)	MATIÈRES OBLIGATOIRES (Suite)	MATIÈRES OBLIGATOIRES À CHACUN DES PARCOURS
	Formation pratique – Préparation au marché du travail – Sensibilisation au monde du travail – Insertion professionnelle	Formation pratique – Préparation au marché du travail – Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé	– Science et technologie – Projet personnel d'orientation – Applications technologiques et scientifiques
			MATIÈRES OPTIONNELLES POUR LES DEUX PARCOURS – Espagnol, langue tierce – Science et technologie de l'environnement – Science et environnement – Chimie – Physique – Art dramatique ou arts plastiques ou danse ou musique – Art dramatique et multimédia ou arts plastiques et multimédia ou danse et multimédia ou musique et multimédia. – Exploration de la formation professionnelle* – Projet personnel d'orientation – Sensibilisation à l'entrepreneuriat* – Programmes locaux * Options qui devront être disponibles dans les écoles qui offrent le parcours de formation générale appliquée.
DURÉE	3 ans (2 700 heures)	1 an (900 heures)	3 ans (2 700 heures)
SANCTION MINISTÉRIELLE	Certification de formation préparatoire au travail (CFPT)	Certification de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS)	Diplôme d'études secondaires (DES)
FINALITÉ	S'actualiser comme personne, citoyen, travailleur		

(21)

4.4. L'ensemble des compétences disciplinaires du deuxième cycle du secondaire

4.4.1. Tableau – Compétences disciplinaires à développer dans les trois parcours du deuxième cycle du secondaire

Arts plastiques

- Créer des images personnelles
- Créer des images médiatiques
- Apprécier des images (25)

Arts	Art dramatique	– Créer des œuvres dramatiques – Interpréter des œuvres dramatiques – Apprécier des œuvres dramatiques	✓
	Arts plastiques	– Créer des images personnelles – Créer des images médiatiques – Apprécier des images	✓
	Danse	– Créer des danses – Interpréter des danses – Apprécier des danses	✓
	Musique	– Créer des œuvres musicales – Interpréter des œuvres musicales – Apprécier des œuvres musicale	✓

(25)

4.5. Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires

4.5.1. Présentation de la discipline

4.5.2. Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation

4.5.3. Contexte pédagogique

4.5.4. **Compétences**

4.5.4.1. **Sens de la compétence**

4.5.4.2. **Composantes de la compétence**

4.5.4.3. **Critères d'évaluation**

4.5.4.4. **Attentes de fin de cycle et cibles de formation**

4.5.5. **Contenu de formation**

4.5.6. **Bibliographie**

5. DOMAINE DES LANGUES

5.1. Présentation du domaine

5.1.1. Contribution du domaine des langues à la formation générale des élèves

5.1.2. Schéma – Contribution du domaine des langues à la formation générale des élèves

5.1.3. Points communs aux programmes du domaine des langues

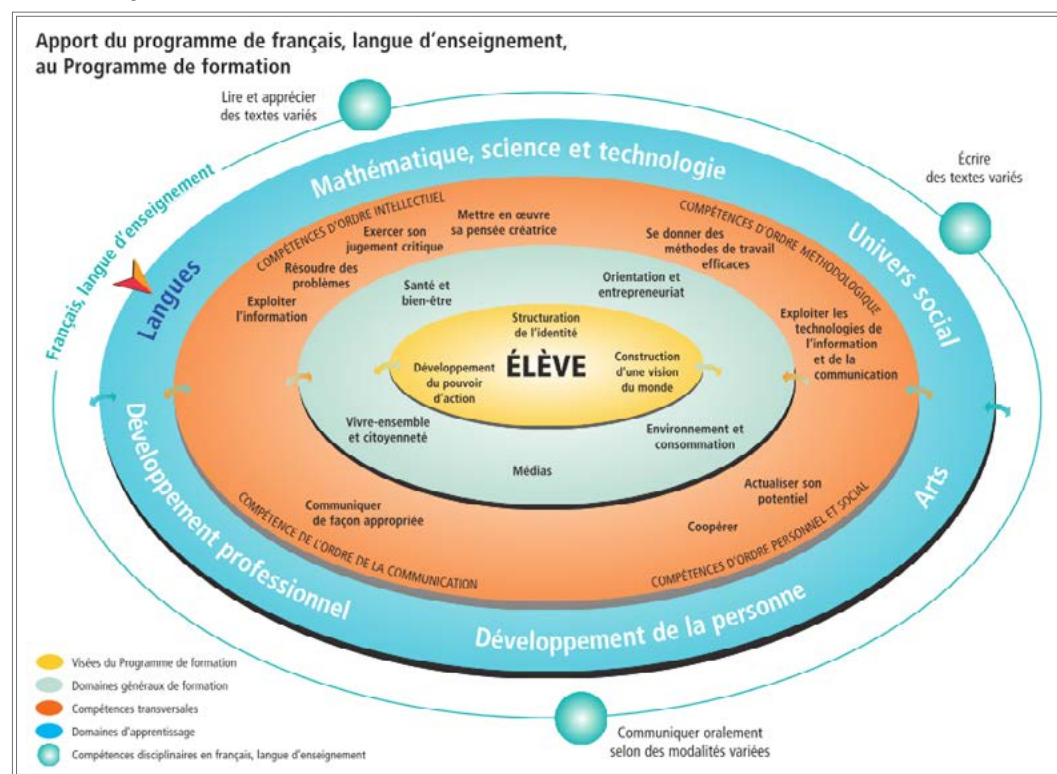
5.1.4. Schéma – Points communs aux programmes du domaine des langues

5.2. Français, langue d'enseignement

5.2.1. Avant-propos

5.2.2. Image – Apport de programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation

Médias (s.p.)



5.2.3. Présentation de la discipline

5.2.3.1. Langue et culture au cœur de la classe de français

5.2.3.1.1. Maîtrise de la langue orale et écrite

Pour développer assurance et efficacité dans l'action et devenir de plus en plus compétents en français, les élèves doivent apprendre à analyser les situations et à discerner les exigences de la communication tant à l'égard des usages sociaux que du respect de la norme et des attentes

sociales. L'enseignant doit les amener à établir des liens entre les apprentissages qu'ils font dans des situations diversifiées, à choisir les démarches les plus appropriées et à prendre l'habitude de réinvestir leurs acquis dans un large éventail de contextes scolaires et extrascolaires. Il doit également les amener à trouver un juste équilibre entre les ressources documentaires et littéraires de la bibliothèque, les rencontres avec des personnes qui exercent différentes fonctions et l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet. (1)

5.2.3.1.2. Expérience de la littérature

5.2.3.2. **Repères culturels**

Au deuxième cycle, l'enseignant continue à les guider de manière qu'ils puissent concevoir et utiliser la culture comme une ressource pour comprendre le monde, structurer leur identité et développer leur pouvoir d'action en communiquant de manière appropriée. À cette fin, il doit les inviter à s'engager toujours davantage dans des expériences culturelles qui consistent à explorer de nouvelles avenues, à diversifier les sources qu'ils consultent et les supports médiatiques qu'ils utilisent, à fréquenter des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions en langue française et à échanger avec des personnes pour lesquelles la langue et les textes constituent des outils de travail privilégiés. Il doit également les aider à considérer leur bagage personnel comme un atout en constante évolution et à établir des ponts entre leur culture immédiate et une culture élargie où le présent est lié à l'héritage patrimonial et ouvert à une culture en devenir.

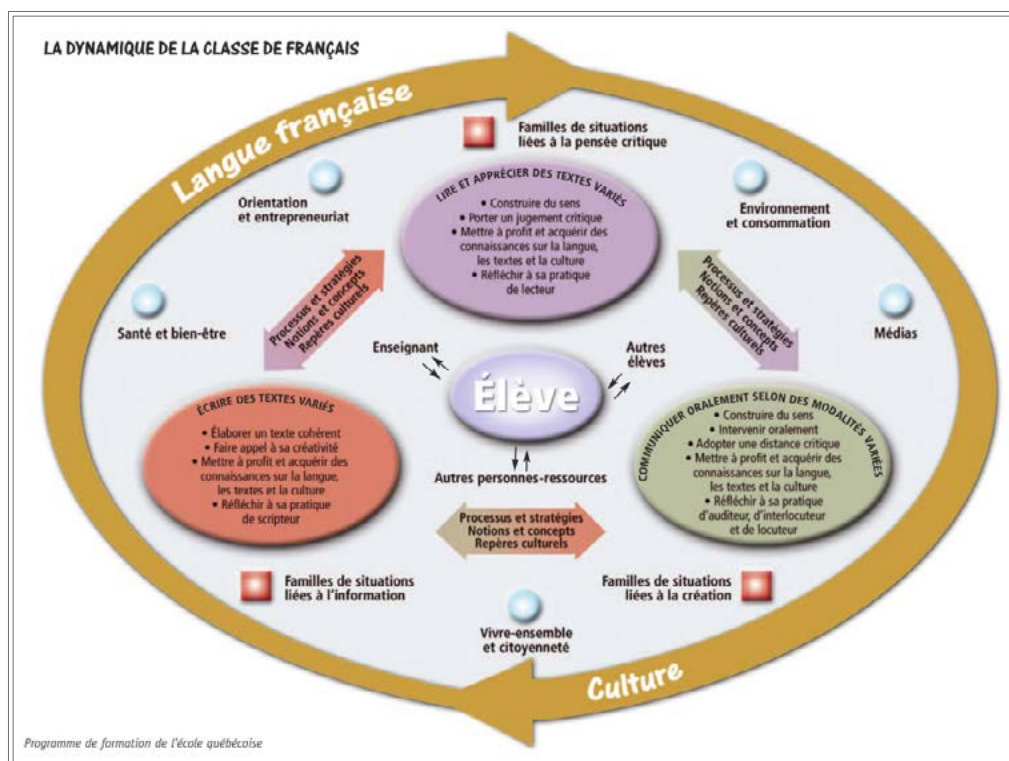
Il importe que les élèves lisent des textes d'hier et d'aujourd'hui, du Québec comme d'autres régions de la francophonie et du patrimoine mondial, et que ces textes présentent pour eux des exigences croissantes. L'enseignant doit les amener à situer ces textes dans le contexte social et historique de leur création et leur faire découvrir les raisons pour lesquelles un texte ou une œuvre peuvent être considérés comme marquants pour une personne, une société ou une époque. Il leur apprend à tisser des liens plus nombreux et plus précis entre les textes, à comparer et à traiter en complémentarité des textes écrits et des productions sonores ou audiovisuelles. Il doit les sensibiliser à la tradition orale et aux textes qui enmarquent l'évolution (mythes, légendes, dictons, chansons, etc.) ainsi qu'à la diffusion de la langue française, à sa variation et à son évolution au Québec et dans la francophonie. Les réseaux de sens qu'ils établissent et les connaissances qu'ils acquièrent devraient constituer des assises pour qu'ils se dotent de nouveaux repères et revisitent leurs acquis antérieurs.

Au cours de leur exploration des médias et spécialement d'Internet, les élèves sont amenés à se poser bien des questions : La source est-elle crédible? L'information est-elle encore d'actualité? Le propos est-il porteur d'une vision éditoriale? Le document est-il soumis à la Loi sur le droit d'auteur? Pour y répondre de manière avisée et être en mesure d'aborder le monde de l'information et de l'opinion avec discernement, il leur faut apprendre à allier l'exercice du jugement critique à la constitution de repères culturels. (3)

5.2.3.2.1. Image – Compétences à développer

5.2.3.3. **Dynamique de l'apprentissage en classe de français**

5.2.3.3.1. Image – Dynamique de la classe de français



(6)

5.2.3.3.2. Image – Articulation de l'ensemble des éléments à considérer pour planifier l'enseignement et l'apprentissage

5.2.3.4. Familles de situations

5.2.3.4.1. Tableau – Familles de situations liées à...

S'informer

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias pour...

Informer

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias pour... (9)

	Familles de situations liées à...		
Compétences	l'information	la pensée critique	la création
<i>Lire et apprécier des textes variés</i>	S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias pour...	Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation pour...	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques pour...
<i>Écrire des textes variés</i>	Inform en ayant recours à une variété de textes courants et de médias pour...	Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations pour...	Créer en élaborant des textes « littéraires » pour...
<i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	S'informer en ayant recours à l'écoute individuelle et en interaction pour... Inform en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction pour...	Confronter et défendre des idées en interagissant oralement pour...	Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute pour...

(9)

5.2.3.5. Développement des compétences

5.2.3.5.1. Tableau – Paramètres à considérer pour le développement des compétences du début à la fin du secondaire

- D'une absence de diffusion (production personnelle) • À une diffusion restreinte, en direct ou en différé • Jusqu'à une diffusion médiatique ou liée à un contexte officiel, en direct ou en différé
- De textes de même genre • À des textes de genres semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents • Jusqu'à des textes provenant de sources et de médias variés
- D'un support visuel ou sonore unique • À des supports visuels ou sonores diversifiés • Jusqu'à des supports visuels et sonores différents et complémentaires (11)

PARAMÈTRES À CONSIDÉRER POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU DÉBUT À LA FIN DU SECONDAIRE	
PARAMÈTRE	JALONS (DE... À... JUSQU'À...)
AGIR EN SITUATION	
SITUATION DE COMMUNICATION ⁷	
Énonciateur : personne qui prend en charge le message	<ul style="list-style-type: none"> • De l'adoption du point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif ▶ À l'adoption d'un point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif ▶ Jusqu'à un point de vue de plus en plus clairement distancié ou engagé
Destinataire : personne à qui on s'adresse	<ul style="list-style-type: none"> • D'une intention de communication spécifiée ▶ Au choix d'une intention de communication ▶ Jusqu'à la gestion simultanée de plus d'une intention de communication (ex. informer ou raconter en vue d'émouvoir et de convaincre, prendre la parole pour exprimer une opinion et faire rire)
Contact	<ul style="list-style-type: none"> • D'un destinataire familier aux caractéristiques évidentes et aux réactions facilement prévisibles ▶ À un destinataire peu familier dont on doit anticiper les réactions ▶ Jusqu'à un destinataire inconnu dont on doit cerner des caractéristiques qui ont un impact sur la communication
Référent : ce dont il est question (sujet ou thème)	<ul style="list-style-type: none"> • De l'établissement du contact avec le destinataire pour capter son attention ▶ Au maintien du contact ▶ Jusqu'à l'établissement et au maintien du contact à l'aide de moyens variés (interpellation, procédés énonciatifs de la 1^{re} et de la 2^e personne, tournures interrogatives et impératives, etc.)
Message : ce qu'on énonce	<ul style="list-style-type: none"> • D'un référent social, culturel ou linguistique familier ▶ À un référent social, culturel ou linguistique plus ou moins connu ▶ Jusqu'à un référent social, culturel ou linguistique peu connu
Langage : langue écrite ou orale	<ul style="list-style-type: none"> • D'un message dont le contenu est facilement accessible ▶ À un message qui aborde un sujet sous des angles divers ou inhabituels ▶ Jusqu'à un message qui comporte une grande densité d'information ou une diversité de points de vue et de prises de position
Support visuel ou sonore	<ul style="list-style-type: none"> • D'une langue courante ▶ À une langue de vulgarisation ▶ Jusqu'à une langue de spécialisation • D'une langue familière ▶ À une langue standard ▶ Jusqu'à une langue soutenue
TEXTES ÉCRITS ET ORAUX	
Caractéristiques et degré de difficulté	<ul style="list-style-type: none"> • D'un support visuel ou sonore unique ▶ À des supports visuels ou sonores diversifiés ▶ Jusqu'à des supports visuels et sonores différents et complémentaires
Mise en relation	<ul style="list-style-type: none"> • D'un texte de complexité moyenne ▶ À un texte présentant ou exigeant une certaine profondeur d'analyse ▶ Jusqu'à un texte consistant sollicitant de nombreuses ressources des élèves (grande capacité de lecture, connaissances générales étendues, repères culturels de divers ordres, etc.)
Choix	<ul style="list-style-type: none"> • De textes de même genre ▶ À des textes de genres semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents ▶ Jusqu'à des textes provenant de sources et de médias variés
TÂCHES	
Facteurs de complexité	<ul style="list-style-type: none"> • De textes principalement fournis par l'enseignant ▶ À des textes en partie fournis par l'enseignant et en partie trouvés par les élèves à l'aide de critères établis en classe ▶ Jusqu'à des textes presque totalement choisis par les élèves selon leur analyse de la situation • De la sélection de renseignements ▶ À leur organisation ▶ À leurs diverses mises en relation ▶ À leur analyse ▶ À leur synthèse ▶ Jusqu'à leur utilisation créatrice • D'une absence de diffusion (production personnelle) ▶ À une diffusion restreinte, en direct ou en différé ▶ Jusqu'à une diffusion médiatique ou liée à un contexte officiel, en direct ou en différé

7. Dans la section *Notions et concepts*, voir *Situation de communication écrite et orale*, p. 110-114 et *Langue orale*, p. 141-145.

Programme de formation de l'école québécoise

Domaine des langues

Français, langue d'enseignement

11
Chapitre 5

(11)

UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES

Ressources humaines, matérielles et virtuelles

- De ressources prédéterminées par l'enseignant • À une variété de ressources, présentées sur différents supports, proposées par l'enseignant et choisies par les élèves • Jusqu'à une variété de ressources choisies par les élèves (12)

PARAMÈTRE	JALONS (DE... À... JUSQU'À...)
AGIR EN SITUATION (Suite)	
TÂCHES (Suite)	
Degré d'autonomie des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • D'une absence de choix ➤ À quelques choix ➤ Jusqu'à une liberté de choix quant au sujet à traiter, aux ressources à utiliser ou aux modalités de travail • De consignes précises quant au déroulement de chaque étape de la tâche ➤ À quelques consignes liées aux grandes étapes de la tâche ➤ Jusqu'à l'adoption autonome d'une méthode de travail pour accomplir une tâche globale qui peut toucher plusieurs familles de situations • D'un échéancier préétabli ➤ Jusqu'à un échéancier géré par les élèves
MOBILISATION DE RESSOURCES	
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> • De l'exploration en situation ➤ À la prise de conscience de l'utilisation de stratégies, de notions, de concepts et de repères culturels ➤ À l'explicitation et à la confrontation de ses représentations ➤ À la formalisation de connaissances ➤ Au transfert ➤ Jusqu'à la consolidation et à l'approfondissement des acquis • De la mise en réseau explicite de stratégies, de notions, de concepts et de repères culturels ➤ À l'explicitation de la mise en réseau ➤ Jusqu'à l'utilisation consciente et intégrée de certains réseaux
Métalangage ⁸	<ul style="list-style-type: none"> • De l'utilisation du métalangage pour nommer des notions et des concepts ➤ À l'utilisation du métalangage pour expliquer ses choix linguistiques, textuels ou culturels ou pour commenter le travail d'autres élèves ➤ Jusqu'à l'utilisation spontanée du métalangage pour décrire l'évolution de ses apprentissages
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	<ul style="list-style-type: none"> • De ressources prédéterminées par l'enseignant ➤ À une variété de ressources, présentées sur différents supports, proposées par l'enseignant et choisies par les élèves ➤ Jusqu'à une variété de ressources choisies par les élèves
REFLEXION SUR LA PRATIQUE	
TÂCHES ET RESSOURCES	<ul style="list-style-type: none"> • De la prise de conscience des caractéristiques et des exigences d'une ou de plusieurs tâches ➤ À la détermination des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser ➤ À la détermination des ressources internes à construire ➤ Jusqu'à la recherche de moyens pour construire et trouver les ressources manquantes
DÉMARCHE	<ul style="list-style-type: none"> • De la description de sa démarche ➤ À la comparaison de sa démarche dans des situations relevant d'une même famille de situations ou relevant de familles de situations différentes ➤ À la comparaison de sa démarche avec celles d'autres élèves, avec celle de l'enseignant ou encore avec celle d'un expert ➤ Jusqu'à la régulation autonome de sa manière d'apprendre
PROFIL DE LECTEUR, DE SCRIPTEUR, D'AUDITEUR, D'INTERLOCUTEUR OU DE LOCUTEUR	<ul style="list-style-type: none"> • De l'ouverture aux diagnostics et aux commentaires de l'enseignant ou d'autres personnes ➤ À l'identification de ses caractéristiques personnelles, de ses forces et de ses difficultés ➤ Jusqu'à leur prise en considération pour réaliser une tâche, se donner des défis ou choisir son orientation scolaire ou professionnelle
AUTOÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> • De la collecte de traces d'apprentissage ➤ À leur organisation ➤ À leur analyse ➤ Jusqu'à leur utilisation • De la capacité d'évaluer son travail à l'aide de critères établis ➤ À la confrontation de son jugement avec celui de l'enseignant ou avec ceux d'autres élèves ➤ Jusqu'à l'évaluation juste de son niveau de compétence

8. Le métalangage fait référence à la colonne de gauche de la section *Notions et concepts*, p. 110-159.
Programme de formation de l'école québécoise

(12)

5.2.3.6. Spécificité de la dernière année du secondaire : langue et culture en société

5.2.3.6.1. Conscience linguistique et vie en français

Depuis qu'ils fréquentent l'école, les élèves sont sensibilisés à différentes problématiques sociales concernant l'environnement, la consommation, la santé, les médias, l'orientation et l'entrepreneuriat de même que le vivre-ensemble. Durant la dernière année du secondaire, ces préoccupations sont toujours présentes dans le cours de français, mais elles sont fréquemment orientées vers les questions liées au fait de « vivre en français au Québec ». Pour amener les élèves à s'intéresser à la langue et à la culture en société, l'enseignant doit leur proposer des contextes intéressants, liés le plus souvent, mais non exclusivement, à l'actualité locale, nationale ou internationale et qui rejoignent les intentions éducatives des domaines généraux de formation. Nombreux sont les sujets sur lesquels on peut les inciter à s'informer et à discuter en faisant appel à leur jugement critique pour comprendre des enjeux inhérents à des débats sociaux touchant la langue et la culture. Ainsi, considérée dans son évolution ou en relation avec celle d'autres milieux francophones du Canada et d'ailleurs, la réalité du Québec peut être mise en perspective. (13)

5.2.3.6.2. Autonomie et jugement critique

Indispensable au développement de l'autonomie, l'exercice du jugement critique, faisant appel à la comparaison, à la mise en relation, à l'analyse et à la synthèse, apparaît comme un autre élément incontournable de la dernière année du cycle. Les élèves sont amenés à intégrer l'ensemble de leurs connaissances, à les consolider et à les approfondir à l'intérieur de situations qui demandent une profondeur d'analyse et une distanciation critique accrues. Qu'ils aient à s'informer pour étoffer une position et défendre une opinion ou qu'ils aient à apprécier des œuvres en s'y référant, il leur faut apprendre à accéder à une lecture de plus en plus distanciée. Pour cela, ils doivent se donner

des critères leur permettant de recourir de façon avisée à une variété de ressources qu’offrent les médias et les technologies ainsi que le potentiel de la classe, de l’école et de leur environnement. C’est particulièrement grâce au partage et à l’échange, lors de discussions ou de mises en commun, que la distanciation nécessaire à l’expression d’un jugement critique éclairé se construit. (14)

5.2.3.6.3. Engagement et pouvoir d’action

Parmi les façons d’expérimenter le pouvoir d’action lié à la langue et à la culture, un élève pourrait, par exemple, utiliser son intérêt pour la chanson en s’engageant à produire, pour sa classe, un bulletin d’information sur les nouveautés francophones. Des élèves intéressés par le cinéma, la bande dessinée et la science-fiction pourraient concevoir des capsules radiophoniques présentant leurs coups de cœur francophones. Un groupe d’élèves pourrait se porter volontaire pour accompagner les nouveaux élèves de l’école en prenant en charge l’explicitation de textes qui réglementent la vie scolaire ou en multipliant les occasions d’échanges en français avec les élèves immigrants afin de faciliter leur intégration. D’autres pourraient proposer un service d’information ou de promotion dans l’école en assurant des tâches de conception et de révision linguistique. (14)

5.2.3.6.4. Différenciation pédagogique et apprentissage en classe de français

5.2.4. Contexte pédagogique

5.2.4.1. Rôle des élèves

5.2.4.2. Rôle de l’enseignant

5.2.4.2.1. Encadré – ND

Cultiver le goût, le plaisir et la fierté d’apprendre

Faire de la salle de classe un lieu d’expérimentation où le succès est vu comme l’aboutissement d’un cheminement, où l’insuccès est traité comme un défi que le savoir-faire de l’enseignant aide à surmonter et où l’évaluation est d’abord et avant tout au service de l’apprentissage.

Valoriser l’acquisition de connaissances

Créer des conditions qui permettent de relever de réels défis, en faisant voir l’apport des connaissances à la construction de sens ainsi que l’impact des choix linguistiques et textuels sur la lecture, l’écriture et la communication orale.

Instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d’écriture et de communication orale

Tirer profit du quotidien de la salle de classe et de la vie scolaire pour que les élèves aient de multiples occasions de faire appel à leurs ressources, d’interrelier leurs compétences, d’en réguler l’utilisation et d’opérer des transferts.

Varier et différencier les approches

Offrir des modalités de travail et des tâches qui stimulent l’intérêt, font appel à des stratégies différentes, tiennent compte des diverses façons d’apprendre et sollicitent la capacité d’adaptation des divers types d’élèves.

Construire de nouveaux apprentissages sur des bases solides

S'assurer que les élèves ont une représentation juste des concepts en jeu, qu'ils perçoivent les liens avec les connaissances qu'ils possèdent, qu'ils voient la pertinence d'acquérir de nouvelles connaissances dans la situation et qu'ils corrigent, au besoin, des erreurs associées à des apprentissages antérieurs.

Mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement des compétences

Apprendre aux élèves à recourir aux technologies pour trouver, valider et partager de l'information, pour concevoir, réviser et diffuser des productions orales et écrites ainsi que pour entrer en communication avec des destinataires authentiques et variés.

L'annexe D (p. 175-177) présente des indications relatives aux technologies de l'information et de la communication.

Exiger la qualité en toute situation, à l'écrit comme à l'oral

Faire appel au jugement critique des élèves pour développer leur sensibilité à la qualité de la langue et les amener à en respecter les usages et les règles dans leurs communications.

Rendre les élèves actifs et conscients de leurs apprentissages

Aider les élèves à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration, à comparer leurs différentes productions, à percevoir, dans leurs interactions avec les autres, ce qui révèle les limites de leurs compétences réciproques et à voir en quoi ils ont approfondi ou étendu leur connaissance de la langue française et de la culture francophone.

Miser sur l'efficacité

Amener les élèves à réfléchir à l'efficacité de leurs actions aussi bien en ce qui a trait à la communication, à l'utilisation de leurs stratégies de détection et de correction qu'au développement de leur autonomie.

S'appuyer sur la communauté d'apprentissage

Créer un climat de confiance et de partage où les élèves sont appelés à formuler et à solliciter des commentaires généraux et spécifiques sur leurs lectures, leurs écrits et leurs prises de parole, à confronter leurs habitudes et leurs attitudes culturelles et à discuter de leurs apprentissages. (17)

<p>Cultiver le goût, le plaisir et la fierté d'apprendre</p> <p>Faire de la salle de classe un lieu d'expérimentation où le succès est vu comme l'aboutissement d'un cheminement, où l'insuccès est traité comme un défi que le savoir-faire de l'enseignant aide à surmonter et où l'évaluation est d'abord et avant tout au service de l'apprentissage.</p> <p>Valoriser l'acquisition de connaissances</p> <p>Créer des conditions qui permettent de relever de réels défis, en faisant voir l'apport des connaissances à la construction de sens ainsi que l'impact des choix linguistiques et textuels sur la lecture, l'écriture et la communication orale.</p> <p>Instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale</p> <p>Tirer profit du quotidien de la salle de classe et de la vie scolaire pour que les élèves aient de multiples occasions de faire appel à leurs ressources, d'interrelier leurs compétences, d'en réguler l'utilisation et d'opérer des transferts.</p> <p>Varié et différencier les approches</p> <p>Offrir des modalités de travail et des tâches qui stimulent l'intérêt, font appel à des stratégies différentes, tiennent compte des diverses façons d'apprendre et sollicitent la capacité d'adaptation des divers types d'élèves.</p> <p>Construire de nouveaux apprentissages sur des bases solides</p> <p>S'assurer que les élèves ont une représentation juste des concepts en jeu, qu'ils perçoivent les liens avec les connaissances qu'ils possèdent, qu'ils voient la pertinence d'acquiescer de nouvelles connaissances dans la situation et qu'ils corrigent, au besoin, des erreurs associées à des apprentissages antérieurs.</p>	<p>Rendre les élèves actifs et conscients de leurs apprentissages</p> <p>Aider les élèves à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration, à comparer leurs différentes productions, à percevoir, dans leurs interactions avec les autres, ce qui révèle les limites de leurs compétences réciproques et à voir en quoi ils ont approfondi ou étendu leur connaissance de la langue française et de la culture francophone.</p> <p>Miser sur l'efficacité</p> <p>Amener les élèves à réfléchir à l'efficacité de leurs actions aussi bien en ce qui a trait à la communication, à l'utilisation de leurs stratégies de détection et de correction qu'au développement de leur autonomie.</p> <p>S'appuyer sur la communauté d'apprentissage</p> <p>Créer un climat de confiance et de partage où les élèves sont appelés à formuler et à solliciter des commentaires généraux et spécifiques sur leurs lectures, leurs écrits et leurs prises de parole, à confronter leurs habitudes et leurs attitudes culturelles et à discuter de leurs apprentissages.</p> <p>Exiger la qualité en toute situation, à l'écrit comme à l'oral</p> <p>Faire appel au jugement critique des élèves pour développer leur sensibilité à la qualité de la langue et les amener à en respecter les usages et les règles dans leurs communications.</p> <p>Mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement des compétences¹⁴</p> <p>Apprendre aux élèves à recourir aux technologies pour trouver, valider et partager de l'information, pour concevoir, réviser et diffuser des productions orales et écrites ainsi que pour entrer en communication avec des destinataires authentiques et variés.</p>
--	---

(17)

5.2.4.3. Apprentissage et évaluation

En cours d'année et de cycle, il importe que l'enseignant élabore graduellement son jugement sur les compétences des élèves. En gardant à l'esprit les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle, il doit prêter attention à la démarche qu'ils suivent ainsi qu'aux processus, aux stratégies, aux notions et aux concepts qu'ils mobilisent pour juger de la qualité des productions. Dans les situations qu'il propose, il doit inviter les élèves à garder des traces représentatives aussi bien de la planification que de la réalisation et de l'évaluation de leur démarche, et les guider pour qu'ils sélectionnent celles qui marquent la progression de leurs apprentissages au regard de chacune des compétences. Ces diverses traces (annotations de textes, schémas organisateurs, versions de travail d'un texte, commentaires, enregistrements, autoévaluations, etc.) peuvent être consignées, entre autres, dans un dossier d'apprentissage, un carnet de lecture ou un portfolio. Elles fournissent à l'enseignant des renseignements qui complètent ceux que lui apportent l'observation et le questionnement. Il dispose ainsi de différentes données pour suivre l'évolution des compétences des élèves, faire le point sur les connaissances textuelles et linguistiques construites et intégrées, diagnostiquer leurs difficultés, tracer un portrait de la classe, déterminer les apprentissages à faire et prévoir des activités de régulation et de remédiation. (18)

5.2.5. Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation

5.2.5.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Qu'il enseigne à des élèves inscrits au parcours de formation générale ou au parcours de formation générale appliquée, l'enseignant doit relever le défi qui consiste à tenir compte des réalités d'aujourd'hui dans cinq domaines particuliers : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat,

Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté. Il lui faut traduire les intentions éducatives de ces domaines généraux de formation dans des tâches concrètes qui font appel aux différentes familles de situations. Il demande aux élèves de prendre une distance critique, de s'interroger et de s'engager dans la recherche de réponses à diverses questions associées à ces domaines. Il les aide à trouver du sens à leurs apprentissages en leur faisant établir des liens, d'une part, entre ce qu'ils apprennent à l'égard de l'information, de la pensée critique et de la création et, d'autre part, entre les situations de leur vie quotidienne ou entre des phénomènes sociaux et différentes problématiques du monde contemporain.

Les domaines généraux de formation peuvent s'intégrer de différentes façons dans une situation d'apprentissage. Les axes de développement fournissent des pistes d'action pour orienter le déroulement d'un projet ou d'une tâche. Par exemple, après la lecture d'un roman, les élèves peuvent être invités à comparer ce roman à son adaptation cinématographique et à rédiger une critique en utilisant des critères adaptés aux médias concernés (Médias). Une même situation pourrait se prêter à la poursuite de plus d'une intention éducative et laisser place à la différenciation. Ainsi, à la suite du visionnement d'un documentaire sur les inégalités sociales, des élèves pourraient s'intéresser à la conception du film et organiser une rencontre avec le réalisateur (Orientation et entrepreneuriat), alors que d'autres pourraient organiser une table ronde pour discuter du sujet abordé sous différents angles (Vivre-ensemble et citoyenneté, Environnement et consommation). (19)

5.2.5.2. **Relations avec les compétences transversales**

5.2.5.2.1. Exemples de relations entre les visées du Programme de formation, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les familles de situation

5.2.5.2.1.1. *Tableau – ND*

Visée du Programme de formation Construire sa vision du monde

Compétence transversale

Exploiter les technologies de l'information (Compétence d'ordre méthodologique)

Famille de situations Créer des textes « littéraires »

Des élèves sont amenés à participer à un échange de textes avec un groupe d'un autre pays de la francophonie. Par l'écriture d'une nouvelle littéraire vraisemblable, chacun est invité à faire connaître une fête significative du pays dans lequel il vit. Cet échange de textes permettra aux élèves de réfléchir à leur propre culture et de se donner de nouveaux repères culturels. Ils auront à communiquer par courriel pour échanger leurs textes et réagir à ce qu'ils auront lu. (20)

Orientation et entrepreneuriat

Mettre en œuvre sa pensée créatrice (Compétence d'ordre intellectuel)

Coopérer (Compétence d'ordre personnel et social)

Le conseil d'élèves a confié à une classe de français la préparation d'une campagne publicitaire entourant la présentation, à l'école, d'une pièce de théâtre et la dégustation de produits régionaux au cours de l'entracte. Les élèves coopèrent pour planifier le travail, pour trouver des idées originales, pour choisir des procédés linguistiques qui contribuent à capter l'attention des lecteurs et pour se donner des règles afin d'assurer la contribution harmonieuse de chacun à la réalisation des tâches. (20)

Visée du Programme de formation	Compétence transversale	Famille de situations
<i>Construire sa vision du monde</i>	<i>Exploiter les technologies de l'information</i> (Compétence d'ordre méthodologique)	<i>Créer des textes « littéraires »</i>
Des élèves sont amenés à participer à un échange de textes avec un groupe d'un autre pays de la francophonie. Par l'écriture d'une nouvelle littéraire vraisemblable, chacun est invité à faire connaître une fête significative du pays dans lequel il vit. Cet échange de textes permettra aux élèves de réfléchir à leur propre culture et de se donner de nouveaux repères culturels. Ils auront à communiquer par courriel pour échanger leurs textes et réagir à ce qu'ils auront lu.		
Domaine général de formation	Compétence transversale	Famille de situations
<i>Santé et bien-être</i>	<i>Exploiter l'information</i> <i>Exercer son jugement critique</i> (Compétences d'ordre intellectuel)	<i>S'informer (à l'écrit et à l'oral)</i>
Dans la foulée du débat relatif aux organismes génétiquement modifiés (OGM), des élèves se penchent sur la question de l'étiquetage obligatoire. Afin de se former une opinion et d'orienter leurs choix alimentaires, ils exploitent l'information qui provient de sources médiatiques écrites et orales et jugent de leur validité. Ils confrontent les façons de voir d'auteurs dont le champ d'expertise, l'appartenance géographique et le degré d'objectivité varient. Ils établissent des liens entre les renseignements et sélectionnent les plus pertinents pour appuyer leur façon de voir.		
<i>Orientation et entrepreneuriat</i>	<i>Mettre en œuvre sa pensée créatrice</i> (Compétence d'ordre intellectuel) <i>Coopérer</i> (Compétence d'ordre personnel et social)	<i>Informar</i>
Le conseil d'élèves a confié à une classe de français la préparation d'une campagne publicitaire entourant la présentation, à l'école, d'une pièce de théâtre et la dégustation de produits régionaux au cours de l'entracte. Les élèves coopèrent pour planifier le travail, pour trouver des idées originales, pour choisir des procédés linguistiques qui contribuent à capter l'attention des lecteurs et pour se donner des règles afin d'assurer la contribution harmonieuse de chacun à la réalisation des tâches.		

(20)

Médias Résoudre des problèmes (Compétence d'ordre intellectuel) Appuyer ses propos

Collaborateurs au journal scolaire, des élèves doivent transformer le compte rendu d'une discussion du conseil d'élèves en un court article destiné à influencer la communauté au sujet des menus offerts à la cafétéria de l'école. Ils abordent cette tâche dans une optique de résolution de problèmes. En tenant compte de la situation, ils retiennent les arguments les plus valables, explorent diverses façons de les présenter, rédigent une version provisoire, sollicitent des commentaires et rédigent la version finale. (21)

Domaine général de formation (Suite)	Compétence transversale (Suite)	Famille de situations (Suite)
<i>Environnement et consommation</i>	<i>Se donner des méthodes de travail efficaces</i> (Compétence d'ordre méthodologique)	<i>Poser un regard critique</i> <i>Informar (à l'écrit et à l'oral)</i>
À l'occasion de la Semaine de l'environnement, des élèves préparent un dossier sur l'utilisation de l'eau potable en prévision d'une table ronde qui réunira des élèves, des parents, des membres du personnel de l'école et un expert. Ce dossier comprendra quelques textes qui présenteront des prises de position différentes, une description de l'opinion des élèves de la classe et des suggestions d'actions à mener. Compte tenu de l'ampleur de la tâche et du temps imparti, les élèves doivent se donner des méthodes de travail efficaces. Ils déterminent les ressources disponibles, anticipent les étapes à réaliser, répartissent les tâches entre eux et, en cours de réalisation, se réajustent au besoin pour respecter les échéances.		
<i>Médias</i>	<i>Résoudre des problèmes</i> (Compétence d'ordre intellectuel)	<i>Appuyer ses propos</i>
Collaborateurs au journal scolaire, des élèves doivent transformer le compte rendu d'une discussion du conseil d'élèves en un court article destiné à influencer la communauté au sujet des menus offerts à la cafétéria de l'école. Ils abordent cette tâche dans une optique de résolution de problèmes. En tenant compte de la situation, ils retiennent les arguments les plus valables, explorent diverses façons de les présenter, rédigent une version provisoire, sollicitent des commentaires et rédigent la version finale.		
<i>Vivre-ensemble et citoyenneté</i>	<i>Exercer son jugement critique</i> (Compétence d'ordre intellectuel)	<i>Découvrir des univers littéraires</i>
Des élèves préparent des suggestions de livres et d'auteurs pour un groupe de jeunes nouvellement arrivés au Québec. Leurs suggestions visent à sensibiliser ces jeunes à la culture qui se manifeste à travers la littérature québécoise et à les inviter à faire des liens avec leur propre culture. À cette fin, chaque élève est appelé à tirer profit de ses expériences de lecture et de ses connaissances littéraires ainsi qu'à exercer son jugement critique pour se donner des critères au regard des repères culturels afin de choisir les livres les plus appropriés.		

(21)

5.2.5.2.2.

Exemples d'actualisation des domaines généraux de formation pour la dernière année du cycle

5.2.5.2.2.1. *Tableau – ND***Environnement et consommation**

- Quelles sont les forces et les faiblesses de différents logiciels de correction de texte à considérer pour faire un achat?
- Le gouvernement devrait-il créer des incitatifs pour promouvoir la culture québécoise francophone?
- Quel comportement devrait-on adopter lorsqu'on n'est pas servi en français dans un commerce?
- Les maisons d'édition et les librairies québécoises sont-elles menacées par la mondialisation?
- Pourquoi certains livres québécois sont-ils imprimés à l'étranger?
- Quels procédés linguistiques les publicitaires privilégient-ils pour intéresser ou pour convaincre différents publics cibles?
- Quelle place les films francophones occupent-ils dans les salles de cinéma du Québec?
 - Faire le résumé d'un article de vulgarisation scientifique concernant les changements climatiques et le proposer pour le site Web de l'école.
 - Mettre sur pied une collecte de livres d'occasion et en faire le tri pour les remettre à des organismes de charité.
 - Rédiger des capsules pour promouvoir la consommation responsable.
 - Mener une enquête dans son école sur la consommation de produits culturels francophones.
 - Échanger sur ses habitudes culturelles et s'interroger sur la place que le français y occupe.

Médias

- Comment peut-on juger de la qualité de la langue utilisée dans les médias écrits et télévisuels ainsi que dans les sites Internet?
- En quoi les exemples fournis dans différents dictionnaires reflètent-ils la culture québécoise?
- Quel rôle le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) joue-t-il par rapport au contenu des émissions radiophoniques?
- Quel usage la télévision (ou la publicité) fait-elle des variétés de langue? Quel est l'effet recherché?
- Comment définir le plagiat et le piratage à l'ère des technologies?
- Tous les journaux francophones donnent-ils la même représentation de la réalité? Qu'en est-il des événements rapportés dans d'autres langues?
- Qu'entend-on par convergence médiatique? En quoi cela peut-il constituer un atout ou une menace pour la liberté d'expression?
 - Préparer des capsules linguistiques ou culturelles pour la radio, le journal ou le site Web de l'école.
 - Vivre une expérience de type « dix jours sans télévision ni Internet » et en rendre compte dans le journal scolaire.
 - Organiser dans l'école un événement mettant en évidence la qualité de la langue orale ou écrite dans les médias.
 - Rédiger un article pour faire connaître des personnes ou des organismes qui ont marqué leur milieu quant à la promotion du français.

Vivre-ensemble et citoyenneté

- Jusqu'où un humoriste ou un journaliste peut-il aller dans sa façon de parler de sujets « sensibles » (ex. identité linguistique, condition des femmes, signes religieux, stéréotypes ethniques)? – Pourquoi le projet de loi 101 a-t-il été adopté au Québec? – Que veut dire « vivre en français » dans un milieu majoritaire et dans un milieu minoritaire? – Quel rôle jouent les habiletés linguistiques dans la gestion pacifique des conflits?
- Amorcer une correspondance scolaire avec des jeunes d'une école francophone d'une autre province ou d'un autre pays. – Accompagner des immigrants, jeunes ou adultes, dans leur apprentissage du français et en témoigner.
- S'engager dans une activité ou un projet où se côtoient des personnes de différentes générations, être attentif aux traces de l'évolution de l'usage de la langue et partager ses constats avec ses pairs. (23)

Environnement et consommation	Médias
<ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les forces et les faiblesses de différents logiciels de correction de texte à considérer pour faire un achat? – Le gouvernement devrait-il créer des incitatifs pour promouvoir la culture québécoise francophone? – Quel comportement devrait-on adopter lorsqu'on n'est pas servi en français dans un commerce? – Les maisons d'édition et les librairies québécoises sont-elles menacées par la mondialisation? – Pourquoi certains livres québécois sont-ils imprimés à l'étranger? – Quels procédés linguistiques les publicitaires privilégient-ils pour intéresser ou pour convaincre différents publics cibles? – Quelle place les films francophones occupent-ils dans les salles de cinéma du Québec? 	<ul style="list-style-type: none"> – Comment peut-on juger de la qualité de la langue utilisée dans les médias écrits et télévisuels ainsi que dans les sites Internet? – En quoi les exemples fournis dans différents dictionnaires reflètent-ils la culture québécoise? – Quel rôle le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) joue-t-il par rapport au contenu des émissions radiophoniques? – Quel usage la télévision (ou la publicité) fait-elle des variétés de langue? Quel est l'effet recherché? – Comment définir le plagiat et le piratage à l'ère des technologies? – Tous les journaux francophones donnent-ils la même représentation de la réalité? Qu'en est-il des événements rapportés dans d'autres langues? – Qu'entend-on par convergence médiatique? En quoi cela peut-il constituer un atout ou une menace pour la liberté d'expression?
<ul style="list-style-type: none"> ► Faire le résumé d'un article de vulgarisation scientifique concernant les changements climatiques et le proposer pour le site Web de l'école. ► Mettre sur pied une collecte de livres d'occasion et en faire le tri pour les remettre à des organismes de charité. ► Rédiger des capsules pour promouvoir la consommation responsable. ► Mener une enquête dans son école sur la consommation de produits culturels francophones. ► Échanger sur ses habitudes culturelles et s'interroger sur la place que le français y occupe. 	<ul style="list-style-type: none"> ► Préparer des capsules linguistiques ou culturelles pour la radio, le journal ou le site Web de l'école. ► Vivre une expérience de type « dix jours sans télévision ni Internet » et en rendre compte dans le journal scolaire. ► Organiser dans l'école un événement mettant en évidence la qualité de la langue orale ou écrite dans les médias. ► Rédiger un article pour faire connaître des personnes ou des organismes qui ont marqué leur milieu quant à la promotion du français.
Vivre-ensemble et citoyenneté	
<ul style="list-style-type: none"> – Jusqu'où un humoriste ou un journaliste peut-il aller dans sa façon de parler de sujets « sensibles » (ex. identité linguistique, condition des femmes, signes religieux, stéréotypes ethniques)? – Pourquoi le projet de loi 101 a-t-il été adopté au Québec? – Que veut dire « vivre en français » dans un milieu majoritaire et dans un milieu minoritaire? – Quel rôle jouent les habiletés linguistiques dans la gestion pacifique des conflits? 	
<ul style="list-style-type: none"> ► Amorcer une correspondance scolaire avec des jeunes d'une école francophone d'une autre province ou d'un autre pays. ► Accompagner des immigrants, jeunes ou adultes, dans leur apprentissage du français et en témoigner. ► S'engager dans une activité ou un projet où se côtoient des personnes de différentes générations, être attentif aux traces de l'évolution de l'usage de la langue et partager ses constats avec ses pairs. 	

(23)

5.2.5.2.3. Exemples d'actualisation des compétences transversales pour la dernière année du cycle

5.2.5.2.3.1. *Tableau – ND*

Exercer son jugement critique

- Quel gain peut-on retirer d'une recherche approfondie sur un sujet controversé pour construire son opinion et la confronter avec celle d'autres élèves?
- Comment soutenir une position personnelle sans se laisser rapidement influencer par des pairs qui ont une opinion différente?

- Quels critères peut-on se donner pour choisir des textes qui doivent apporter un éclairage sur le contexte sociohistorique évoqué dans une œuvre?
- Comment amener les gens de son entourage à nuancer le traitement médiatique d'un événement? (24)

Exploiter l'information	Résoudre des problèmes
<ul style="list-style-type: none"> – Quelles stratégies de lecture doit-on maîtriser pour rendre sa recherche d'information efficace devant une multitude de sources de renseignements? – Comment discerner les informations essentielles à sa recherche? Quel traitement accorder à celles qui sont complémentaires? – Quels critères faut-il prendre en considération lorsqu'on souhaite que les informations recueillies donnent du crédit à une prise de position? – À quels types d'écrits faut-il recourir au moment d'analyser et de synthétiser des informations provenant de plusieurs textes? – À quelles stratégies doit-on recourir pour que les informations tirées des documents de référence ne constituent pas des actes de plagiat? 	<ul style="list-style-type: none"> – Comment prendre en compte la complexité d'une situation globale? – Comment utiliser des procédés d'écriture qui produisent l'effet recherché sur le lecteur? – Quelles attitudes adopter et quels moyens se donner pour mieux diagnostiquer les sources et la nature de ses difficultés qui persistent d'un écrit à un autre? – Comment interpréter et prendre en considération les commentaires d'un pair ou de l'enseignant pour en faire un outil d'amélioration de ses écrits ou de ses prises de parole? – Comment donner des explications à un pair qui a un problème d'écriture qu'il ne comprend pas?
Exercer son jugement critique	Mettre en œuvre sa pensée créatrice
<ul style="list-style-type: none"> – Quel gain peut-on retirer d'une recherche approfondie sur un sujet controversé pour construire son opinion et la confronter avec celle d'autres élèves? – Comment soutenir une position personnelle sans se laisser rapidement influencer par des pairs qui ont une opinion différente? – Quels critères peut-on se donner pour choisir des textes qui doivent apporter un éclairage sur le contexte sociohistorique évoqué dans une œuvre? – Comment amener les gens de son entourage à nuancer le traitement médiatique d'un événement? 	<ul style="list-style-type: none"> – Comment réécrire un passage pour introduire un nouveau personnage en créant un effet de surprise? – Quel texte de genre narratif et quels procédés d'écriture permettraient de rendre compte d'une histoire inspirée d'événements réels très émouvants? – Quels moyens astucieux permettraient de partager avec d'autres sa passion de la poésie? – De quelle façon pourrait-on faire découvrir à des gens d'une autre culture certaines chansons qui témoignent de repères culturels propres au Québec?

(24)

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

- En quoi le fait d'établir son profil de locuteur à l'aide d'enregistrements numériques peut-il contribuer à cibler des apprentissages liés à la communication orale?
- En quoi la fonction commentaire du logiciel Word peut-elle servir pour rétroagir sur les textes des pairs?
- Comment les technologies peuvent-elles servir à faire connaître ses écrits ou ses opinions aux lecteurs des hebdomadaires locaux?
- Comment faire connaître des écrivains et des artistes de la région à l'aide des technologies?

Communiquer de façon appropriée

- Quels sont les éléments d'une situation de communication à prendre particulièrement en considération pour communiquer efficacement en classe de français, dans d'autres disciplines ou à l'extérieur de l'école?
- Quelles ressources de la langue permettent de bien se faire comprendre en classe et dans différentes situations (échange avec son directeur d'école, ses parents, un futur employeur)?
- Quels sont les avantages et les inconvénients des différentes façons de communiquer à partir des nouvelles technologies? Quels usages particuliers de la langue s'y rattachent?
- En quoi les modèles de textes de différents genres peuvent-ils servir d'outils de référence ou de source d'inspiration pour s'exprimer et communiquer dans d'autres disciplines? (25)

Coopérer	Se donner des méthodes de travail efficaces
<ul style="list-style-type: none"> – Comment tirer profit des intérêts et des talents diversifiés de la classe au moment de la mise en place d'une situation d'apprentissage? – Quelles attitudes ou quelles interventions privilégier pour recentrer l'équipe sur le mandat de travail? – Comment aider d'autres élèves à organiser une quête de renseignements ou à choisir des stratégies efficaces? – À quelles habiletés faut-il recourir pour rédiger une synthèse d'équipe en mettant à profit la contribution de chacun? – Comment favoriser l'implication active des coéquipiers dans le cadre d'un échange autour de l'appréciation de textes littéraires? 	<ul style="list-style-type: none"> – À quelles conditions le recours à des critères d'évaluation contribue-t-il à l'amélioration de ses productions écrites et orales? – Comment utiliser les critères d'évaluation que l'on s'est donnés au début d'une situation de lecture pour choisir les stratégies appropriées? – Quels indices ou quelles manifestations observer pour mesurer l'atteinte des objectifs au cours d'une prise de parole? – Sur quels renseignements s'appuyer pour répondre efficacement aux exigences d'une situation et cerner le travail à accomplir?
Actualiser son potentiel	Exploiter les technologies de l'information et de la communication
<ul style="list-style-type: none"> – En quoi le profil de lecteur, de scripteur et de locuteur établi en cinquième secondaire permet-il de cerner des défis personnels d'apprentissage et de faire des choix éclairés? – Comment orienter ses actions ou ses choix de tâches de façon à tendre vers la réussite de son cours de français? – Comment considérer ses intérêts et ses goûts au moment de faire un choix de textes en lecture ou en écriture? – En quoi la maîtrise de la langue permet-elle d'exercer une plus grande influence sur les autres? 	<ul style="list-style-type: none"> – En quoi le fait d'établir son profil de locuteur à l'aide d'enregistrements numériques peut-il contribuer à cibler des apprentissages liés à la communication orale? – En quoi la fonction commentaire du logiciel Word peut-elle servir pour rétroagir sur les textes des pairs? – Comment les technologies peuvent-elles servir à faire connaître ses écrits ou ses opinions aux lecteurs des hebdomadaires locaux? – Comment faire connaître des écrivains et des artistes de la région à l'aide des technologies?
Communiquer de façon appropriée	
<ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les éléments d'une situation de communication à prendre particulièrement en considération pour communiquer efficacement en classe de français, dans d'autres disciplines ou à l'extérieur de l'école? – Quelles ressources de la langue permettent de bien se faire comprendre en classe et dans différentes situations (échange avec son directeur d'école, ses parents, un futur employeur)? – Quels sont les avantages et les inconvénients des différentes façons de communiquer à partir des nouvelles technologies? Quels usages particuliers de la langue s'y rattachent? – En quoi les modèles de textes de différents genres peuvent-ils servir d'outils de référence ou de source d'inspiration pour s'exprimer et communiquer dans d'autres disciplines? 	

(25)

5.2.5.3. Relations avec les autres disciplines

Les élèves inscrits au projet personnel d'orientation pourront être invités à s'interroger sur le rôle que joue la communication orale dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, par exemple ceux de policier, de vendeur, de réceptionniste, d'avocat, d'enseignant, d'infirmier ou demédecin. Ils pourront également être sensibilisés à la place prépondérante qu'occupent la lecture et l'écriture dans plusieurs secteurs comme l'édition, le journalisme, la publicité et la traduction. Explorer le marché du travail, effectuer des démarches pour obtenir un emploi, simuler l'exercice d'un métier et faire un stage en milieu de travail sont autant de contextes signifiants qui peuvent être mis au service du développement des compétences en français. Réciproquement, la prise de conscience que les élèves font de leur profil de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur peut influencer leur exploration et les amener à réfléchir au rôle de la langue dans les rapports professionnels. (27)

5.2.5.4. Relations avec le projet intégrateur

5.2.6. Compétence 1 – Lire et apprécier des textes variés

5.2.6.1. Sens de la compétence

Les textes courants permettent aux élèves de satisfaire leur curiosité ou leur besoin d'apprendre et d'agir. Dans toutes sortes de situations, il leur est essentiel d'avoir des méthodes de travail et des stratégies efficaces pour soutenir leur mémoire, reconnaître les sources fiables, repérer les renseignements requis, les sélectionner et les organiser. La lecture dans un environnement technologique exige des élèves qu'ils soient des lecteurs polyvalents puisqu'ils doivent devenir habiles à utiliser des moteurs de recherche, à naviguer dans Internet, à conserver le fil conducteur de leurs idées d'un hyperlien à l'autre et à gérer une quantité importante d'informations. (28)

5.2.6.2. Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire**5.2.6.2.1. Construire du sens****5.2.6.2.2. Porter un jugement critique**

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité de l'information dans les textes courants • Mettre en contexte une œuvre, un texte, un extrait, un propos ou une problématique • Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique, aux procédés textuels et linguistiques ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance, la nouveauté, l'intérêt ou la complémentarité d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres • Confronter son appréciation avec celle de ses pairs et d'experts • Étayer et nuancer l'expression de son jugement (29)

5.2.6.2.3. Réfléchir à sa pratique de lecteur**5.2.6.2.4. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture**

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en acquérir de nouvelles • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires • Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Se constituer des repères (œuvres, auteurs) dans le domaine littéraire • Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques (29)

5.2.6.3. Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et apprécie des textes consistants, les met en relation avec d'autres et effectue des tâches qui requièrent une certaine profondeur d'analyse. Il s'informe à partir d'une variété de textes courants et de médias, découvre des univers littéraires et pose un regard critique sur les textes qu'il lit. (29)

5.2.6.4. Critères d'évaluation**5.2.6.5. Caractéristiques du répertoire personnalisé des élèves pour les trois années du cycle**

Le répertoire personnalisé des élèves peut prendre des formes variées, telles qu'un carnet de lecture ou un cyberfolio, et laisser place à leur créativité. Il peut contenir des éléments de différents ordres, par exemple des références bibliographiques ou cinématographiques, une banque de sources médiatiques, des notes biographiques, des citations, des commentaires d'experts ou des renseignements d'ordre historique, géographique ou sociologique qui les aident à situer les écrits dans un contexte. Il peut aussi contenir des traces d'apprentissage comme des réflexions personnelles, des réactions, des critères d'appréciation, des commentaires critiques, des synthèses de discussions, des comparaisons, des schémas ou des tableaux qui mettent en relation des œuvres ou des textes. (30)

5.2.6.5.1. Image – ND**5.2.6.5.2. Tableau – Répertoire personnalisé des élèves : balises pour les trois années du cycle**

Critères de choix des textes

- Qualité au regard de la langue, de la consistance, de la construction, de la rigueur intellectuelle, de la validité – Intérêt et pertinence au regard des possibilités de : • mise en contexte d'œuvres littéraires, de faits d'actualité, de problématiques, d'usages linguistiques, de réalités sociales, d'expériences culturelles • mise en relation avec d'autres textes courants ainsi qu'avec des œuvres littéraires et des expériences culturelles • mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, sujet, traitement, point de vue, prise de position, source, support, etc.) • mise en évidence de particularités (procédés graphiques, textuels et linguistiques; repères culturels)
- Diversité et complexité des défis posés à l'élève : possibilités d'interprétation, intertextualité, densité informative, profondeur de l'analyse, degré de spécialisation ou de vulgarisation, sélection et organisation de l'information, ouverture à d'autres cultures et à la sienne, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée sociale, appartenance idéologique, transparence et multiplicité des sources, etc.
- Textes qui visent à informer : article encyclopédique, dossier, reportage, entrevue, monographie, rapport, compte rendu, procès-verbal, fiche technique, capsule d'information, programme, etc.

Genres de textes

- Textes qui visent à convaincre et à faire connaître une opinion : éditorial, billet, message publicitaire, publiereportage, manifeste, commentaire critique, lettre ouverte, lettre de sollicitation, etc.; essai, au cours de la troisième année du cycle
- Textes qui visent à faire agir : loi, règlement, traité, convention, charte, code, protocole, procédure, requête, contrat, bail, etc. Diversité des textes

Diversité des supports Provenance des textes

Intérêt et pertinence des expériences culturelles

- Textes de composition homogène et hétérogène (textes accompagnés d'illustrations et de schémas, page Web avec hyperlien, etc.) – Textes abordant des sujets liés à différents domaines : musique, histoire, géographie, science, technologie, sport, santé, éthique, langue, actualité, etc. – Textes destinés au grand public et à un public spécifique
- Documents imprimés : livres, périodiques, magazines, quotidiens, brochures, dépliants, feuillets, etc. – Documents à l'écran : page Web, site Internet, cybercarnet, forum de discussion, courriel, etc. – Documents informatiques et numériques : logiciel, cédérom, DVD
- Textes provenant de sources locales, nationales et internationales
- Expériences culturelles : • favorisant l'établissement de liens avec des œuvres littéraires (transposition d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène) et des textes courants
 - fournissant un éclairage nouveau sur des œuvres littéraires, des textes courants ou des problématiques sociales • suscitant l'interaction ou l'engagement au sein de la communauté d'apprenants • confrontant la culture immédiate des élèves à une culture élargie ou différente • sollicitant la pensée critique, etc.

Diversité des expériences culturelles

- Rencontres avec des personnes faisant un usage particulier de la langue et des textes dans leur travail : bibliothécaire, documentaliste, conférencier, artiste, artisan de la chaîne du livre, traducteur, scénariste, journaliste, rédacteur publicitaire, concepteur de logiciel, etc.

- Fréquentation de lieux et d'événements culturels : bibliothèque, librairie, théâtre, cinéma, salle de spectacle, musée, salon du livre, galerie virtuelle, club de lecture, concours littéraire, atelier d'écriture, etc.
- Diversification des sources médiatiques : enregistrements sonores et audiovisuels (disque, vidéodisque, audiocassette, vidéocassette), émissions télévisuelles et radiophoniques, etc.

EXPÉRIENCES CULTURELLES

LECTURE DE TEXTES COURANTS (32)

RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES : BALISES POUR LES TROIS ANNÉES DU CYCLE (Suite)

LECTURE DE TEXTES COURANTS	Critères de choix des textes	<ul style="list-style-type: none"> – Qualité au regard de la langue, de la consistance, de la construction, de la rigueur intellectuelle, de la validité – Intérêt et pertinence au regard des possibilités de : <ul style="list-style-type: none"> • mise en contexte d'œuvres littéraires, de faits d'actualité, de problématiques, d'usages linguistiques, de réalités sociales, d'expériences culturelles • mise en relation avec d'autres textes courants ainsi qu'avec des œuvres littéraires et des expériences culturelles • mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, sujet, traitement, point de vue, prise de position, source, support, etc.) • mise en évidence de particularités (procédés graphiques, textuels et linguistiques; repères culturels) – Diversité et complexité des défis posés à l'élève : possibilités d'interprétation, intertextualité, densité informative, profondeur de l'analyse, degré de spécialisation ou de vulgarisation, sélection et organisation de l'information, ouverture à d'autres cultures et à la sienne, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée sociale, appartenance idéologique, transparence et multiplicité des sources, etc.
	Genres de textes	<ul style="list-style-type: none"> – Textes qui visent à informer : article encyclopédique, dossier, reportage, entrevue, monographie, rapport, compte rendu, procès-verbal, fiche technique, capsule d'information, programme, etc. – Textes qui visent à convaincre et à faire connaître une opinion : éditorial, billet, message publicitaire, publi-reportage, manifeste, commentaire critique, lettre ouverte, lettre de sollicitation, etc.; essai, au cours de la troisième année du cycle – Textes qui visent à faire agir : loi, règlement, traité, convention, charte, code, protocole, procédure, requête, contrat, bail, etc.
	Diversité des textes	<ul style="list-style-type: none"> – Textes de composition homogène et hétérogène (textes accompagnés d'illustrations et de schémas, page Web avec hyperlien, etc.) – Textes abordant des sujets liés à différents domaines : musique, histoire, géographie, science, technologie, sport, santé, éthique, langue, actualité, etc. – Textes destinés au grand public et à un public spécifique
	Diversité des supports	<ul style="list-style-type: none"> – Documents imprimés : livres, périodiques, magazines, quotidiens, brochures, dépliants, feuillets, etc. – Documents à l'écran : page Web, site Internet, cybercafé, forum de discussion, courriel, etc. – Documents informatiques et numériques : logiciel, cd-rom, DVD
	Provenance des textes	<ul style="list-style-type: none"> – Textes provenant de sources locales, nationales et internationales
EXPÉRIENCES CULTURELLES	Intérêt et pertinence des expériences culturelles	<ul style="list-style-type: none"> – Expériences culturelles : <ul style="list-style-type: none"> • favorisant l'établissement de liens avec des œuvres littéraires (transposition d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène) et des textes courants • fournissant un éclairage nouveau sur des œuvres littéraires, des textes courants ou des problématiques sociales • suscitant l'interaction ou l'engagement au sein de la communauté d'apprenants • confrontant la culture immédiate des élèves à une culture élargie ou différente • sollicitant la pensée critique, etc.
	Diversité des expériences culturelles	<ul style="list-style-type: none"> – Rencontres avec des personnes faisant un usage particulier de la langue et des textes dans leur travail : bibliothécaire, documentaliste, conférencier, artiste, artisan de la chaîne du livre, traducteur, scénariste, journaliste, rédacteur publicitaire, concepteur de logiciel, etc. – Fréquentation de lieux et d'événements culturels : bibliothèque, librairie, théâtre, cinéma, salle de spectacle, musée, salon du livre, galerie virtuelle, club de lecture, concours littéraire, atelier d'écriture, etc. – Diversification des sources médiatiques : enregistrements sonores et audiovisuels (disque, vidéodisque, audiocassette, vidéocassette), émissions télévisuelles et radiophoniques, etc.

(32)

5.2.6.6. Des familles de situations pour la compétence Lire et apprécier des textes variés

5.2.6.6.1. S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

Que ce soit pour comprendre une réalité, agir, inciter à agir ou se représenter des façons de penser, les élèves apprennent à mettre en relation des textes qui présentent une grande diversité en ce qui a trait aux sujets abordés, à l'angle à partir duquel ils sont traités, au point de vue adopté, aux supports utilisés et aux médias exploités. Ils sont amenés à comprendre le rôle et l'intérêt des procédés permettant de décrire ou d'expliquer une réalité, de mettre en relief des éléments ou de rapporter des propos. (33)

5.2.6.6.2. Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

5.2.6.6.3. Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

5.2.6.6.3.1. *Tableau – Synthèse des familles de situations pour la compétence Lire et apprécier des textes variés*

S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

se représenter des façons de penser

Exemples – se familiariser avec une croyance, une idéologie, un courant de pensée, une mode, un choix de société, une opinion

- considérer la façon d'aborder l'actualité dans des quotidiens, des hebdomadaires et des périodiques ainsi que dans différents médias locaux, nationaux et étrangers

Exemples de textes Article d'encyclopédie; article analytique, note critique; chronique, reportage, entrevue; éditorial; lettre ouverte; message publicitaire; contrat, procès-verbal; biographie; fiche technique; texte d'un site Internet ou d'un ouvrage de référence; programme d'activités

Exemples de textes Textes présentant de l'information selon une variété de perspectives; textes pouvant être reliés à d'autres par l'auteur, le thème, le sujet, les procédés d'écriture, le support utilisé; textes appartenant à un même genre, à une même époque; textes modèles et textes singuliers; textes écrits auxquels correspondent des œuvres scéniques, cinématographiques ou des enregistrements audio; forum de discussion, cybercarnet

répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde

Exemples

- se représenter les particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage
- confronter ses comportements et ses valeurs avec ceux des personnages
- comparer les effets produits par un roman et par sa transposition cinématographique
- comprendre la place qu'occupent certains contes et légendes dans le patrimoine culturel (34)

S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour...		
comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – établir des liens entre des événements et des domaines d'activité ou entre les fonctions et les propos d'une personne – cerner une problématique, un problème, un concept – valider un propos lu ou entendu 	situer des façons d'écrire <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – cerner les raisons de considérer un texte comme marquant, original, modèle – appuyer ou expliciter une interprétation, une réaction, une préférence – formuler un commentaire critique – participer à un cercle de lecture, animer une chronique de lecture 	donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – se constituer des repères relatifs à des façons de raconter propres à des genres ou s'en démarquant – se constituer des repères relatifs à des façons d'évoquer des atmosphères et des états d'âme – réfléchir à ce qui étonne dans les textes – répondre à un besoin d'évasion et de détente
passer à l'action ou inciter quelqu'un à agir <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – se procurer un bien de consommation – choisir un métier – recourir à un service spécialisé 	juger de la recevabilité du propos <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – clarifier, nuancer ou corriger une perception, une interprétation, une affirmation – se distancier de lieux communs et de stéréotypes – adopter ou rejeter une suggestion, une hypothèse, un projet, une cause – revendiquer ou défendre un droit 	répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – se représenter les particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage – confronter ses comportements et ses valeurs avec ceux des personnages – comparer les effets produits par un roman et par sa transposition cinématographique – comprendre la place qu'occupent certains contes et légendes dans le patrimoine culturel
se représenter des façons de penser <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – se familiariser avec une croyance, une idéologie, un courant de pensée, une mode, un choix de société, une opinion – considérer la façon d'aborder l'actualité dans des quotidiens, des hebdomadaires et des périodiques ainsi que dans différents médias locaux, nationaux et étrangers 	Exemples de textes Textes présentant de l'information selon une variété de perspectives; textes pouvant être reliés à d'autres par l'auteur, le thème, le sujet, les procédés d'écriture, le support utilisé; textes appartenant à un même genre, à une même époque; textes modèles et textes singuliers; textes écrits auxquels correspondent des œuvres scéniques, cinématographiques ou des enregistrements audio; forum de discussion, cybercarnet	Exemples de textes Roman, nouvelle et court récit de différents genres (fantastique, science-fiction, historique, policier, psychologique, etc.); mythe, légende, conte, fable; texte poétique en prose ou en vers; pièce de théâtre tragique; dramatique; comique; portrait; monologue; texte de chanson; bande dessinée

5.2.6.6.3.2.

Tableau – Développement de la compétence Lire apprécier des textes variés

- mis en relation avec d'autres textes en fonction d'un sujet ou d'un thème, d'un élément particulier de l'univers (personnage type, objet symbolique, etc.), d'un élément intertextuel, du contexte de production (époque, lieu) ou du type de média (35)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION				
<i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i>				
SITUATION DE COMMUNICATION	– à reconnaître l'énonciateur et ses caractéristiques et à établir un lien entre leurs intentions de lecteur ainsi que leurs besoins	– à reconnaître, avec son aide, les paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur démarche de lecture	– à mettre en évidence les paramètres qui exercent une influence prépondérante sur la situation de communication et qui permettent de mieux en comprendre les enjeux	– à cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent lorsqu'ils sont implicites – à reconnaître des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone
TEXTES ÉCRITS	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à lire des textes qui sont...</i>			
Caractéristiques et degré de difficulté	– de complexité moyenne – proches de leurs préoccupations ainsi que de leur environnement et qui offrent un contenu relativement accessible en raison des sujets abordés	– de plus en plus consistants – liés à un référent connu ou plus ou moins connu, à des sujets ou à des thèmes abordés sous différents angles	– consistants et qui présentent une profondeur d'analyse – liés à un référent connu ou peu connu, à des sujets ou à des thèmes traités selon des modalités d'expression variées ou présentant des angles inhabituels	– consistants, qui présentent une profondeur d'analyse et qui font appel à des ressources (repères culturels, stratégies et connaissances) nombreuses et diversifiées – liés à un référent connu ou peu connu et qui se distinguent des modèles
Mise en relation	– mis en relation avec d'autres textes similaires quant à leur forme et à leur contenu	– mis en relation avec des textes de genres semblables ou différents	– mis en relation avec des textes de genres semblables ou différents, d'univers semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents	– mis en relation avec d'autres textes en fonction d'un sujet ou d'un thème, d'un élément particulier de l'univers (personnage type, objet symbolique, etc.), d'un élément intertextuel, du contexte de production (époque, lieu) ou du type de média
Choix	– principalement fournis par l'enseignant ou sélectionnés avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères établis en sous-groupe, avec toute la classe ou avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils établissent eux-mêmes	– fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils se donnent et de leur analyse de la situation – diversifiés en tenant compte des caractéristiques de leur répertoire personnalisé

(35)

- à mettre en perspective (ex. contextualiser un propos, départager information et publicité) des textes courants à l'aide d'autres textes courants écrits ou oraux (36)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION (Suite)				
TÂCHES	<i>Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Facteurs de complexité	<p>– à sélectionner et à organiser des éléments significatifs des textes courants et littéraires en fonction des exigences de la situation</p> <p>– à dégager ce qui confère de l'unité au texte</p> <p>Textes courants</p> <p>– à colliger, sélectionner, valider et organiser des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes</p> <p>Textes littéraires</p> <p>– à dégager les liens qui unissent les éléments d'un univers narratif ou poétique</p>	<p>– à établir des liens diversifiés entre des textes ou certains de leurs éléments explicites et implicites ainsi qu'entre des textes et des expériences culturelles</p> <p>– à établir des liens entre le contenu, l'organisation et le point de vue</p> <p>Textes courants</p> <p>– à sélectionner, valider, organiser et analyser des renseignements provenant de plusieurs textes</p> <p>Textes littéraires</p> <p>– à comparer des textes au regard des éléments constitutifs de l'univers narratif, de l'univers poétique, du thème ou des procédés d'écriture</p>	<p>– à établir des liens de plus en plus étroits entre des textes, ainsi qu'entre des textes et des expériences culturelles</p> <p>– à établir des liens de plus en plus étroits entre le contenu, l'organisation et le point de vue</p> <p>Textes courants</p> <p>– à trier, analyser et synthétiser des renseignements provenant de plusieurs textes</p> <p>Textes littéraires</p> <p>– à comparer des textes au regard des univers créés, des repères culturels sollicités, des thèmes et des valeurs abordés ou des procédés d'écriture privilégiés</p>	<p>– à établir des liens de plus en plus étroits entre des textes qui permettent de se représenter une réalité ou une problématique sociale, culturelle ou linguistique et à déterminer des possibilités d'action à leur portée</p> <p>– à expliciter les liens entre le contenu, l'organisation et le point de vue en tenant particulièrement compte de la façon d'utiliser la langue</p> <p>– à consulter un ou des réseaux de textes littéraires et courants qui permettent de faire comprendre une réalité ou encore d'appuyer un propos ou un choix</p> <p>Textes courants</p> <p>– à trier, analyser, synthétiser et schématiser des renseignements provenant d'un texte consistant ou de plusieurs textes</p> <p>– à comparer des textes au regard du contenu, de l'organisation et du point de vue</p> <p>– à mettre en perspective (ex. contextualiser un propos, départager information et publicité) des textes courants à l'aide d'autres textes courants écrits ou oraux</p> <p>Textes littéraires</p> <p>– à comparer des textes littéraires au regard du contenu, de l'organisation et du point de vue</p> <p>– à mettre en perspective (ex. départager réalité et fiction, situer une œuvre par rapport au moment de sa production ou par rapport à d'autres œuvres) des textes littéraires à l'aide de textes courants écrits ou oraux</p>

(36)

- à reconnaître l'importance des dates de publication et de mise à jour pour valider de l'information

- à reconnaître l'influence du support ou du statut de l'auteur sur le message et sur le lecteur et à distinguer l'auteur de l'énonciateur
- à reconnaître les particularités de différents médias et l'existence de choix éditoriaux
- à tenir compte des particularités de différents médias et de l'existence de choix éditoriaux dans sa mise en perspective de l'information (38)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES				
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	– à reconnaître les éléments permettant de concevoir un texte comme un tout cohérent	– à reconnaître des procédés linguistiques et textuels qui assurent la cohérence	– à reconnaître la façon d'assurer la cohérence et l'unité d'un texte en s'appuyant sur la relation entre les choix linguistiques, le contenu, l'organisation et le point de vue	– à expliciter la façon d'assurer la cohérence et l'unité d'un texte en s'appuyant sur la relation entre les choix linguistiques, le contenu, l'organisation et le point de vue
	– à reconnaître des repères culturels qui guident la compréhension et suscitent de l'intérêt	– à reconnaître des procédés linguistiques et textuels ainsi que des repères culturels qui guident la compréhension, marquent le point de vue ou suscitent des réactions	– à reconnaître des procédés linguistiques et textuels ainsi que des valeurs et des repères culturels qui suscitent l'intérêt ou constituent une signature particulière	– à comparer des procédés linguistiques et textuels ainsi que des valeurs et des repères culturels qui suscitent l'intérêt, constituent une signature particulière ou marquent un écart par rapport à des modèles
	– à reconnaître les séquences narratives et descriptives ainsi que leur intérêt	– à reconnaître la présence de séquences de différents types pour développer un propos et à reconnaître leur apport au texte	– à reconnaître l'intérêt de l'agencement de séquences de différents types pour développer un propos	– à reconnaître l'effet créé par l'agencement de séquences de différents types pour développer un propos
	– à reconnaître l'utilisation des variétés de langue standard et familière	– à reconnaître les contextes dans lesquels les variétés de langue standard et familière sont utilisées	– à reconnaître les contextes dans lesquels les variétés de langue soutenue, standard et familière sont utilisées	– à reconnaître l'effet créé par l'utilisation d'une ou de plusieurs variétés de langue dans un même texte
	– à prendre conscience des divers éléments qui organisent les textes	– à reconnaître le caractère objectif ou subjectif du point de vue à partir de marques lexicales et syntaxiques	– à reconnaître le caractère objectif ou subjectif, distancié ou engagé du point de vue à partir de marques lexicales et syntaxiques	– à comparer les procédés utilisés pour marquer le point de vue à l'intérieur d'un texte ou de quelques textes
	– à reconnaître l'importance des dates de publication et de mise à jour pour valider de l'information	– à reconnaître l'influence du support ou du statut de l'auteur sur le message et sur le lecteur et à distinguer l'auteur de l'énonciateur	– à reconnaître les particularités de différents médias et l'existence de choix éditoriaux	– à tenir compte des particularités de différents médias et de l'existence de choix éditoriaux dans sa mise en perspective de l'information

(38)

Ressources humaines, matérielles et virtuelles (39)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES (Suite)				
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES (Suite)	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels (Suite)	– à se représenter graduellement la langue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, etc.) dont il faut apprendre et comprendre le fonctionnement			– à confronter leurs représentations des concepts liés aux textes et à la langue ainsi que celles qu'ils se font des systèmes de la langue
	– à se constituer progressivement des repères à l'égard de la littérature			– à organiser leurs repères à l'égard de la littérature à l'aide de concepts-clés (ex. genre, univers, procédé)
Métalangage	– à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et réaliser des tâches diversifiées			– à déterminer les stratégies les plus efficaces dans divers contextes
	– à recourir au métalangage pour parler des notions et concepts étudiés et utilisés			– à recourir au métalangage pour décrire leurs apprentissages et pour formuler des appréciations
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	– à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide	– à faire des choix parmi un certain nombre de ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide	– à recourir avec de plus en plus d'autonomie à une variété de ressources appropriées	– à recourir de façon autonome à une variété de ressources et à justifier leurs choix

(39)

5.2.6.6.4.

Lire et apprécier des textes variés : familles de situations, processus et stratégies

Dans le cadre de la Semaine du français, une classe a choisi de s'informer sur l'origine de la langue française et sur la francophonie (S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias). Un groupe d'élèves s'est engagé à rédiger un texte sur ce sujet pour le journal scolaire.

Pour déterminer les renseignements susceptibles d'intéresser les lecteurs, ils sont attentifs aux aspects traités, aux explications fournies et au point de vue adopté. Ils mettent en commun les éléments d'information et sélectionnent les plus pertinents (Comprendre et interpréter un texte). L'enseignant les amène ensuite à structurer des connaissances liées à l'étymologie et aux modalités d'énonciation. Il s'assure de la clarté et de la justesse de leurs représentations et veille à ce qu'ils tiennent compte de ces nouveaux apprentissages pour organiser leur sélection de renseignements et reconsidérer leurs réactions (Réagir au texte).

Les élèves font régulièrement le point sur l'efficacité de leurs stratégies (Évaluer l'efficacité de sa démarche) et bénéficient des rétroactions pour ajuster leur quête d'information (Planifier sa lecture). Au terme des travaux de toutes les équipes, l'enseignant aide les élèves à dégager les repères qu'ils se sont constitués à l'égard de la langue et de la culture.

Le tableau ci-après présente les processus et stratégies associés à chacune des familles de situations précisées dans l'en-tête du tableau (ex. S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias). Des lignes verticales pointillées indiquent la ou les familles auxquelles se rattachent les stratégies mentionnées pour chaque étape du processus. L'absence de séparation par des lignes verticales indique que les stratégies s'appliquent à toutes les familles de situations.

5.2.6.6.4.1. *Tableau – Lire et apprécier des textes variés : familles de situation, processus, stratégie*

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION

- en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance ainsi que du genre de texte – en se situant en tant que récepteur
- en se situant en tant que lecteur de textes littéraires et courants (imaginaire, sensibilité, vision du monde, sens critique, expérience de la langue et des textes, etc.)

DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE

Analyser la tâche ou le projet

- en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalités de travail, etc.) et du genre de texte
- en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions

Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (diversifier les sources d'information, découvrir un nouveau genre, prendre des notes sous forme de schéma, utiliser un moteur de recherche, etc.)

- en tenant compte de ses caractéristiques de lecteur (rythme de lecture, capacité de concentration, connaissance des ressources, préférence pour un genre, habileté à chercher de l'information dans Internet, etc.)

- en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, agir, se faire une opinion, accéder à l'imaginaire ou au plaisir esthétique, etc.)

Choisir sa manière de lire (survol, lecture sélective, intégrale, analytique, etc.)

- en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de l'ouvrage ou du texte
- en tenant compte de l'organisation de l'information dans le site Web
- en déterminant dans quel ordre les textes devraient être lus
- en tenant compte de la possibilité d'avoir accès à des éléments visuels ou sonores complémentaires

Prévoir sa prise de notes

- en se donnant un principe général d'organisation (chronologie, similitude ou opposition, cause et conséquence, filiation de personnages, etc.)
- en privilégiant l'annotation, la schématisation, le résumé, l'utilisation d'un cybercarnet, etc.

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES

FAMILLES DE SITUATIONS (43)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies		
FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation
PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique	
	<p>► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance ainsi que du genre de texte – en se situant en tant que lecteur – en se situant en tant que lecteur de textes littéraires et courants (imaginaire, sensibilité, vision du monde, sens critique, expérience de la langue et des textes, etc.) <p>► DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE</p> <p>Analyser la tâche ou le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalités de travail, etc.) et du genre de texte – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions <p>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (diversifier les sources d'information, découvrir un nouveau genre, prendre des notes sous forme de schéma, utiliser un moteur de recherche, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de ses caractéristiques de lecteur (rythme de lecture, capacité de concentration, connaissance des ressources, préférence pour un genre, habileté à chercher de l'information dans Internet, etc.) – en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, agir, se faire une opinion, accéder à l'imaginaire ou au plaisir esthétique, etc.) <p>Choisir sa manière de lire (survol, lecture sélective, intégrale, analytique, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de l'ouvrage ou du texte – en tenant compte de l'organisation de l'information dans le site Web – en déterminant dans quel ordre les textes devraient être lus – en tenant compte de la possibilité d'avoir accès à des éléments visuels ou sonores complémentaires <p>Prévoir sa prise de notes</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se donnant un principe général d'organisation (chronologie, similitude ou opposition, cause et conséquence, filiation de personnages, etc.) – en privilégiant l'annotation, la schématisation, le résumé, l'utilisation d'un cybercarnet, etc. 	

(43)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE (Suite) Répertorier les sources à consulter

- en précisant le plus possible sa quête d'information (aspects, données, faits, opinions, hypothèses, causes, conséquences, etc.)
- en anticipant les liens à établir entre ses sources d'information
- en prévoyant la façon de conserver ses références bibliographiques ou webographiques sur papier ou à l'aide de l'ordinateur

Répertorier les textes ou les œuvres à lire

- en précisant le plus possible sa quête de sens (valeurs, croyances, questionnements, etc.) et d'esthétique (style d'un auteur, caractéristiques d'un univers ou d'un genre, procédés, etc.)
- en précisant les liens à établir avec d'autres œuvres (intertextualité, universalité, lien thématique, transposition, etc.)
- en anticipant des liens à établir avec d'autres œuvres de son répertoire personnalisé ou de celui de la classe
- en prévoyant la façon de conserver des éléments de référence ANTICIPER LE CONTENU,

L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE

- en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support
- en tenant compte des intitulés ainsi que du genre et du type de texte
- en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé
- en faisant des hypothèses sur les prises de position auxquelles le sujet peut donner lieu
- en activant ses connaissances relatives aux textes littéraires (genres, univers, auteurs, critiques, prix littéraires, etc.)
- en s'appuyant sur des éléments de présentation (illustration, épigraphe, introduction, quatrième de couverture, etc.)
- en s'interrogeant sur la possibilité de liens avec des lectures ou des expériences culturelles antérieures

AJUSTER SA DÉMARCHE

- en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition
- en s'interrogeant sur la nécessité de considérer d'autres aspects, de consulter de nouvelles sources ou d'utiliser d'autres ressources
- en comparant sa façon de planifier et de réaliser la tâche ou le projet avec les façons de faire de ses pairs
- en tenant compte des rétroactions
- en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.)

Programme de formation de l'école québécoise ()

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

Chapitre 5

PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS (44)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	► DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE (Suite)		
PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES (Suite)	Répertorier les sources à consulter <ul style="list-style-type: none"> – en précisant le plus possible sa quête d'information (aspects, données, faits, opinions, hypothèses, causes, conséquences, etc.) – en anticipant les liens à établir entre ses sources d'information – en prévoyant la façon de conserver ses références bibliographiques ou webographiques sur papier ou à l'aide de l'ordinateur 		Répertorier les textes ou les œuvres à lire <ul style="list-style-type: none"> – en précisant le plus possible sa quête de sens (valeurs, croyances, questionnements, etc.) et d'esthétique (style d'un auteur, caractéristiques d'un univers ou d'un genre, procédés, etc.) – en précisant les liens à établir avec d'autres œuvres (intertextualité, universalité, lien thématique, transposition, etc.) – en anticipant des liens à établir avec d'autres œuvres de son répertoire personnalisé ou de celui de la classe – en prévoyant la façon de conserver des éléments de référence
	► ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE		
	<ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support – en tenant compte des intitulés ainsi que du genre et du type de texte – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé – en faisant des hypothèses sur les prises de position auxquelles le sujet peut donner lieu 		<ul style="list-style-type: none"> – en activant ses connaissances relatives aux textes littéraires (genres, univers, auteurs, critiques, prix littéraires, etc.) – en s'appuyant sur des éléments de présentation (illustration, épigraphe, introduction, quatrième de couverture, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité de liens avec des lectures ou des expériences culturelles antérieures
	► AJUSTER SA DÉMARCHE		
	<ul style="list-style-type: none"> – en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité de considérer d'autres aspects, de consulter de nouvelles sources ou d'utiliser d'autres ressources – en comparant sa façon de planifier et de réaliser la tâche ou le projet avec les façons de faire de ses pairs – en tenant compte des rétroactions – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.) 		

(44)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION

Tirer profit de son bagage de connaissances – en clarifiant ce qui relève de l'énonciation (départage des énonciateurs, mise en évidence du point de vue, etc.)

- en s'appuyant sur la grammaire du texte (mise en évidence des organisateurs textuels et des référents des pronoms, rétablissement de la chronologie, etc.)
- en s'appuyant sur la syntaxe (analyse de la phrase, explicitation des liens de subordination, utilisation des marques d'accord, etc.)
- en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (morphologie, sens général du texte, variété de langue, ton, champ lexical, marques graphiques, etc.)
- en établissant des liens entre le texte et ses connaissances spécifiques (séquences, procédés, etc.)

Aborder le texte d'une façon différente

- en élaborant, par exemple, diverses représentations schématiques (chronologie, causalité, etc.)
- en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations

Tirer profit de ressources externes

- en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés
- en exploitant les différentes catégories de renseignements présentes dans un dictionnaire imprimé ou électronique
- en sollicitant l'avis d'autres lecteurs ou de personnes-ressources
- en utilisant l'annotation numérique en prévision de l'utilisation ultérieure d'extraits sélectionnés dans des sites ou des pages Web

ÉTABLIR DES LIENS AVEC SON RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ

- en vérifiant les possibilités de liens avec d'autres textes et œuvres (univers, provenance, auteur, etc.) ou d'autres expériences culturelles
- en consultant les différentes rubriques de son répertoire (observations, réactions, appréciations, repères, réseaux d'œuvres, citations, etc.)
- en s'interrogeant sur la possibilité de réutiliser des modes de consignment de l'information développés pour son répertoire

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES

FAMILLES DE SITUATIONS (45)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	► DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES	Tirer profit de son bagage de connaissances <ul style="list-style-type: none"> – en clarifiant ce qui relève de l'énonciation (départage des énonciateurs, mise en évidence du point de vue, etc.) – en s'appuyant sur la grammaire du texte (mise en évidence des organisateurs textuels et des référents des pronoms, rétablissement de la chronologie, etc.) – en s'appuyant sur la syntaxe (analyse de la phrase, explicitation des liens de subordination, utilisation des marques d'accord, etc.) – en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (morphologie, sens général du texte, variété de langue, ton, champ lexical, marques graphiques, etc.) – en établissant des liens entre le texte et ses connaissances spécifiques (séquences, procédés, etc.) 		
	Aborder le texte d'une façon différente <ul style="list-style-type: none"> – en élaborant, par exemple, diverses représentations schématiques (chronologie, causalité, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations 		
	Tirer profit de ressources externes <ul style="list-style-type: none"> – en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés – en exploitant les différentes catégories de renseignements présentes dans un dictionnaire imprimé ou électronique – en sollicitant l'avis d'autres lecteurs ou de personnes-ressources – en utilisant l'annotation numérique en prévision de l'utilisation ultérieure d'extraits sélectionnés dans des sites ou des pages Web 		
	► ÉTABLIR DES LIENS AVEC SON RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ <ul style="list-style-type: none"> – en vérifiant les possibilités de liens avec d'autres textes et œuvres (univers, provenance, auteur, etc.) ou d'autres expériences culturelles – en consultant les différentes rubriques de son répertoire (observations, réactions, appréciations, repères, réseaux d'œuvres, citations, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité de réutiliser des modes de consignment de l'information développés pour son répertoire 		

(45)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU TEXTE (contenu, organisation, point de vue, procédé, variété de langue, etc.) CERNER LE CONTENU

Situer le texte dans son contexte

- en tenant compte du média et de la date de publication ou de production
- en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information ou l'histoire
- en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet, du thème et des valeurs

Relever certains éléments du texte

- en jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments en fonction de la tâche ou du projet
- en départageant ce qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser
- en notant avec précision, pour chaque extrait, la source, l'énonciateur et le sens contextuel

Mettre en relation des éléments d'information

- en départageant les idées principales et secondaires
- en départageant les faits des opinions
- en mettant en évidence les éléments redondants, complémentaires et contradictoires

Reconnaître le contenu d'une description et d'une explication

- en dégagant avec précision le sujet décrit (objet, être, lieu, événement, procédure, etc.) ou expliqué (propos, fait, phénomène, etc.)
- en dégagant le quoi ou le comment explicite ou implicite du sujet décrit (propriétés, qualités ou parties) ainsi que ses aspects et sous-aspects
- en dégagant ce qui, explicitement ou implicitement, constitue le pourquoi et le parce que ainsi que ce qui les relie

Examiner des textes sous divers angles

- en faisant ressortir des similitudes et des différences (traitement du sujet, thématique, caractérisation des personnages, etc.)
- en comparant la densité informative
- en comparant la longueur du développement des événements dans le récit et dans l'histoire
- en appréciant l'apport des éléments complémentaires au sens du texte
- en dégagant des caractéristiques propres au média, au genre ou à l'auteur
- en mettant en relation des textes de genres différents ou des textes et des productions sonores, scéniques ou audiovisuelles
- en faisant ressortir des liens entre des textes courants et littéraires (ex. insertion de descriptions scientifiques dans un roman, expressions imagées dans la publicité)

Mettre en relation les éléments d'un univers (personnages, milieu, époque; états d'âme, émotions, etc.)

- en considérant les éléments désignés, situés dans l'espace et le temps ou évoqués par des associations d'idées, d'images ou de mots
- en dégagant ce qui apparente l'univers à la réalité ou l'en éloigne
- en interreliant les éléments de l'univers et de la narration qui construisent l'époque, le lieu et les personnages (descriptions; repères géographiques et historiques; rôles, actions, réactions, valeurs, propos et façons de s'exprimer des personnages, etc.)
- en mettant en évidence des réseaux de sens qui font percevoir l'univers comme un tout (préoccupations, valeurs et comportements propres à une époque, à un milieu ou à un état d'esprit, etc.)
- en établissant des liens entre le dialogue et les indications de mise en scène dans une pièce de théâtre

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS (46)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS: familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU TEXTE (contenu, organisation, point de vue, procédé, variété de langue, etc.)		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	► CERNER LE CONTENU		
	<p>Situer le texte dans son contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du média et de la date de publication ou de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information ou l'histoire – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet, du thème et des valeurs <p>Relever certains éléments du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> – en jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments en fonction de la tâche ou du projet – en départageant ce qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser – en notant avec précision, pour chaque extrait, la source, l'énonciateur et le sens contextuel 		
	<p>Mettre en relation des éléments d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – en départageant les idées principales et secondaires – en départageant les faits des opinions – en mettant en évidence les éléments redondants, complémentaires et contradictoires <p>Reconnaître le contenu d'une description et d'une explication</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant avec précision le sujet décrit (objet, être, lieu, événement, procédure, etc.) ou explicite (groupes, fait, phénomène, etc.) – en dégagant le quoi ou le comment explicite ou implicite du sujet décrit (propriétés, qualités ou parties) ainsi que ses aspects et sous-aspects – en dégagant ce qui, explicitement ou implicitement, constitue le pourquoi et le parce que ainsi que ce qui les relie 	<p>Examiner des textes sous divers angles</p> <ul style="list-style-type: none"> – en faisant ressortir des similitudes et des différences (traitement du sujet, thématique, caractérisation des personnages, etc.) – en comparant la densité informative – en comparant la longueur du développement des événements dans le récit et dans l'histoire – en appréciant l'apport des éléments complémentaires au sens du texte – en dégagant des caractéristiques propres au média, au genre ou à l'auteur – en mettant en relation des textes de genres différents ou des textes et des productions sonores, scéniques ou audiovisuelles – en faisant ressortir des liens entre des textes courants et littéraires (ex. insertion de descriptions scientifiques dans un roman, expressions imagées dans la publicité) 	<p>Mettre en relation les éléments d'un univers (personnages, milieu, époque; états d'âme, émotions, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en considérant les éléments désignés, situés dans l'espace et le temps ou évoqués par des associations d'idées, d'images ou de mots – en dégagant ce qui apparente l'univers à la réalité ou l'en éloigne – en interreliant les éléments de l'univers et de la narration qui construisent l'époque, le lieu et les personnages (descriptions; repères géographiques et historiques; rôles, actions, réactions, valeurs, propos et façons de s'exprimer des personnages, etc.) – en mettant en évidence des réseaux de sens qui font percevoir l'univers comme un tout (préoccupations, valeurs et comportements propres à une époque, à un milieu ou à un état d'esprit, etc.) – en établissant des liens entre le dialogue et les indications de mise en scène dans une pièce de théâtre

(46)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

CERNER LE CONTENU (Suite) Reconnaître le contenu d'une argumentation

- en dégagant avec précision le sujet qui prête à controverse (croyance, valeur, opinion, choix de société, etc.)

- en dégageant la thèse explicite ou implicite, les arguments à l'appui, leurs fondements et, s'il y a lieu, les conclusions partielles
- en dégageant la contre-thèse, les contre-arguments à l'appui, leurs fondements et les sources auxquelles ces éléments sont attribués

Reconnaître la stratégie utilisée

- en dégageant les moyens mis à profit (procédés graphiques, discours rapporté, procédé argumentatif, etc.) pour favoriser la compréhension ou influencer le lecteur

CERNER L'ORGANISATION

Reconnaître des marques du genre de texte – en tenant compte des caractéristiques du support, du média et de la mise en pages

Dégager le plan du texte – en s'appuyant sur le découpage explicite du texte (paragraphe, intertitres, etc.) et sur les organisateurs textuels – en se donnant une représentation schématique de la séquence textuelle dominante – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en faisant ressortir la progression de l'information et la façon de l'assurer (développement linéaire, enchaînement par hyperlien, etc.)

Reconnaître l'insertion d'un passage d'un autre type et son intérêt (renforcer la crédibilité, contextualiser, faciliter la représentation, assurer la vraisemblance, étoffer un personnage, créer un suspense ou une atmosphère, etc.)

Prendre du recul par rapport au contenu du texte

- en s'appuyant sur ses lectures antérieures et sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources
- en s'appuyant sur des repères culturels et médiatiques (reconnaissance d'une source par le milieu scientifique ou journalistique, ligne éditoriale d'un média, etc.) qui confirment le caractère crédible ou recevable d'une source ou d'une information

Reconnaître des caractéristiques du contenu

- en dégageant ce qui, de l'action ou de l'évolution psychologique, marque davantage la quête d'équilibre dans le récit
- en dégageant les éléments du récit dans différents genres de textes (nouvelle, pièce de théâtre, bande dessinée, etc.)
- en dégageant les images poétiques dans différents genres de textes (récit, chanson, etc.)
- en dégageant le moteur de l'action (quiproquo, conflit, etc.) et les éléments qui confèrent un caractère comique, dramatique ou tragique à la pièce de théâtre
- en dégageant, dans différents genres de textes (poème, chanson, pièce de théâtre, etc.), les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS (47)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	CERNER LE CONTENU (Suite)		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	Reconnaître le contenu d'une argumentation <ul style="list-style-type: none"> en dégagant avec précision le sujet qui prête à controverse (croyance, valeur, opinion, choix de société, etc.) en dégagant la thèse explicite ou implicite, les arguments à l'appui, leurs fondements et, s'il y a lieu, les conclusions partielles en dégagant la contre-thèse, les contre-arguments à l'appui, leurs fondements et les sources auxquelles ces éléments sont attribués Reconnaître la stratégie utilisée <ul style="list-style-type: none"> en dégagant les moyens mis à profit (procédés graphiques, discours rapporté, procédé argumentatif, etc.) pour favoriser la compréhension ou influencer le lecteur 	Prendre du recul par rapport au contenu du texte <ul style="list-style-type: none"> en s'appuyant sur ses lectures antérieures et sur ses discussions avec des pairs ou des personnes ressources en s'appuyant sur des repères culturels et médiatiques (reconnaissance d'une source par le milieu scientifique ou journalistique, ligne éditoriale d'un média, etc.) qui confirment le caractère crédible ou recevable d'une source ou d'une information 	Reconnaître des caractéristiques du contenu <ul style="list-style-type: none"> en dégagant ce qui, de l'action ou de l'évolution psychologique, marque davantage la quête d'équilibre dans le récit en dégagant les éléments du récit dans différents genres de textes (nouvelle, pièce de théâtre, bande dessinée, etc.) en dégagant les images poétiques dans différents genres de textes (récit, chanson, etc.) en dégagant le moteur de l'action (quiproquois, conflit, etc.) et les éléments qui confèrent un caractère comique, dramatique ou tragique à la pièce de théâtre en dégagant, dans différents genres de textes (poème, chanson, pièce de théâtre, etc.), les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement
	CERNER L'ORGANISATION		
	Reconnaître des marques du genre de texte <ul style="list-style-type: none"> en tenant compte des caractéristiques du support, du média et de la mise en pages Dégager le plan du texte <ul style="list-style-type: none"> en s'appuyant sur le découpage explicite du texte (paragraphe, intertitres, etc.) et sur les organisateurs textuels en se donnant une représentation schématique de la séquence textuelle dominante en mettant en évidence le fil conducteur des propos en faisant ressortir la progression de l'information et la façon de l'assurer (développement linéaire, enchaînement par hypertexte, etc.) Reconnaître l'insertion d'un passage d'un autre type et son intérêt (renforcer la crédibilité, contextualiser, faciliter la représentation, assurer la vraisemblance, étoffer un personnage, créer un suspense ou une atmosphère, etc.)		

(47)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

CERNER L'ORGANISATION (Suite)

Reconnaître la structure d'une description et d'une explication

- en dégagant la mention du sujet en introduction, l'ordre d'énumération ou de présentation des éléments et, s'il y a lieu, la reformulation du sujet à la fin
- en dégagant le questionnement qui introduit l'explication, le développement et, s'il y a lieu, la conclusion

Reconnaître la structure d'une argumentation

- en dégagant l'introduction qui amène le sujet et, s'il y a lieu, le pose et le divise
- en reliant l'ordre et l'agencement des arguments à la stratégie argumentative
- en dégagant, s'il y a lieu, la conclusion du texte qui reformule la thèse ou élargit le débat
- en distinguant, s'il y a lieu, la conclusion argumentative et la conclusion du texte

Examiner l'organisation des textes sous différents angles

- en comparant la structure des textes – en comparant les marques d'organisation des textes
- en comparant la façon d'insérer et d'agencer les séquences

Reconnaître la structure d'un texte narratif, dramatique et poétique

- en relevant ce qui marque le déroulement chronologique du récit ou les ruptures (anticipation, retour en arrière)
- en s'appuyant sur le système verbal
- en départageant les histoires complémentaires ou enchâssées dans le récit
- en dégagant les éléments qui marquent le changement de scène, de tableau ou d'acte dans une pièce de théâtre
- en dégagant les indications de mise en scène, le dialogue et, s'il y a lieu, le prologue et l'épilogue
- en dégagant les changements de sujet qui délimitent les échanges dans le dialogue entre les personnages d'une pièce de théâtre
- en mettant en évidence la forme fixe ou libre du texte poétique
- en mettant en évidence, dans le poème, la chanson ou le monologue, les particularités lexicales, les procédés syntaxiques ou stylistiques et, s'il y a lieu, leur reprise

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

Chapitre 5 Programme de formation de l'école québécoise

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS (48)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	CERNER L'ORGANISATION (Suite)		
	<p>Reconnaître la structure d'une description et d'une explication</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant la mention du sujet en introduction, l'ordre d'énumération ou de présentation des éléments et, s'il y a lieu, la reformulation du sujet à la fin – en dégagant le questionnement qui introduit l'explication, le développement et, s'il y a lieu, la conclusion <p>Reconnaître la structure d'une argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant l'introduction qui amène le sujet et, s'il y a lieu, le pose et le divise – en reliant l'ordre et l'agencement des arguments à la stratégie argumentative – en dégagant, s'il y a lieu, la conclusion du texte qui reformule la thèse ou élargit le débat – en distinguant, s'il y a lieu, la conclusion argumentative et la conclusion du texte 	<p>Examiner l'organisation des textes sous différents angles</p> <ul style="list-style-type: none"> – en comparant la structure des textes – en comparant les marques d'organisation des textes – en comparant la façon d'insérer et d'agencer les séquences 	<p>Reconnaître la structure d'un texte narratif, dramatique et poétique</p> <ul style="list-style-type: none"> – en relevant ce qui marque le déroulement chronologique du récit ou les ruptures (anticipation, retour en arrière) – en s'appuyant sur le système verbal – en départageant les histoires complémentaires ou enchâssées dans le récit – en dégagant les éléments qui marquent le changement de scène, de tableau ou d'acte dans une pièce de théâtre – en dégagant les indications de mise en scène, le dialogue et, s'il y a lieu, le prologue et l'épilogue – en dégagant les changements de sujet qui délimitent les échanges dans le dialogue entre les personnages d'une pièce de théâtre – en mettant en évidence la forme fixe ou libre du texte poétique – en mettant en évidence, dans le poème, la chanson ou le monologue, les particularités lexicales, les procédés syntaxiques ou stylistiques et, s'il y a lieu, leur reprise

(48)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ

Attribuer les propos à l'énonciateur approprié – en distinguant l'énonciateur de l'auteur – en tenant compte du genre (roman, essai, éditorial, biographie, etc.) pour distinguer l'énonciateur et l'auteur

- en reconnaissant la présence marquée ou discrète de l'énonciateur (signature d'un éditorial, énonciateur indéterminé dans un mode d'emploi, narrateur participant dans un récit, etc.)
- en reconnaissant le changement d'énonciateur – en identifiant les énonciateurs des discours rapportés

Dégager l'orientation donnée aux propos – en mettant en évidence le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif des énoncés

- en mettant en évidence la portée particulière (information, incitation à l'action, recherche d'influence, appel à la sensibilité esthétique, etc.) que les éléments de contenu et les procédés textuels ou linguistiques confèrent au texte
- en rendant explicite ce sur quoi porte la recherche d'influence (idéologie, croyance, comportement, etc.), s'il y a lieu – en établissant un lien entre le ton (neutre, didactique, humoristique, etc.) et le genre du texte – en conservant la trace du point de vue de l'énonciateur des propos quand un extrait est prélevé – en déterminant si le point de vue est constant

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

› 49 Chapitre 5 Programme de formation de l'école québécoise Domaine des langues Français, langue d'enseignement

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS (49)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	<p>Attribuer les propos à l'énonciateur approprié</p> <ul style="list-style-type: none"> – en distinguant l'énonciateur de l'auteur – en tenant compte du genre (roman, essai, éditorial, biographie, etc.) pour distinguer l'énonciateur et l'auteur – en reconnaissant la présence marquée ou discrète de l'énonciateur (signature d'un éditorial, énonciateur indéterminé dans un mode d'emploi, narrateur participant dans un récit, etc.) – en reconnaissant le changement d'énonciateur – en identifiant les énonciateurs des discours rapportés <p>Dégager l'orientation donnée aux propos</p> <ul style="list-style-type: none"> – en mettant en évidence le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif des énoncés – en mettant en évidence la portée particulière (information, incitation à l'action, recherche d'influence, appel à la sensibilité esthétique, etc.) que les éléments de contenu et les procédés textuels ou linguistiques confèrent au texte – en rendant explicite ce sur quoi porte la recherche d'influence (idéologie, croyance, comportement, etc.), s'il y a lieu – en établissant un lien entre le ton (neutre, didactique, humoristique, etc.) et le genre du texte – en conservant la trace du point de vue de l'énonciateur des propos quand un extrait est prélevé – en déterminant si le point de vue est constant 		

(49)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

Reconnaître l'attitude de l'énonciateur

- en dégageant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, égalité, complicité, opposition; etc.)
- en dégageant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec son propos (engagement ou distanciation)
- en dégageant, à l'aide des marques de modalité, l'image de l'énonciateur et du destinataire (bagage cognitif, groupe d'âge, appartenance sociale, etc.)
- en établissant un lien entre les marques d'engagement ou de distanciation et la stratégie argumentative
- en mettant en évidence les moyens utilisés par l'énonciateur, s'il y a lieu, pour établir sa crédibilité

CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ (Suite) Examiner le point de vue sous différents angles

- en comparant le ton adopté par différents énonciateurs, dans le même texte ou dans des textes différents, pour rendre compte d'un événement, d'un fait d'actualité ou d'une problématique
- en dégageant l'interprétation suggérée par les procédés de mise en évidence, d'emphase et d'atténuation
- en observant comment l'énonciateur tient compte du destinataire
- en dégageant les valeurs présentées ou véhiculées par le texte et les éléments visuels ou sonores qui le complètent, s'il y a lieu

Prendre du recul par rapport au point de vue adopté

- en s'appuyant sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources
- en s'appuyant sur des repères culturels et linguistiques (façon de s'exprimer caractéristique de certaines circonstances, certains milieux, etc.) pour juger de l'effet créé par les procédés syntaxiques, lexicaux et stylistiques
- en mettant en évidence la proximité ou l'écart par rapport à l'engagement ou à la distanciation habituellement associés au genre du texte ou à l'énonciateur
- en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence des procédés utilisés pour marquer l'engagement ou la distanciation dans la situation
- en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence du choix de rapporter des propos

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

Chapitre 5 Reconnaître l'énonciateur

- en distinguant le narrateur (omniscient ou non, participant ou non) des personnages du récit
- en distinguant les divers narrateurs du récit, s'il y a lieu
- en distinguant les personnages de la pièce de théâtre de l'énonciateur des indications de mise en scène

Reconnaître l'attitude de l'énonciateur

- en dégageant l'image que le narrateur ou les personnages donnent des personnages du récit et de leurs rapports
- en dégageant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire

- en dégagant l'image de l'énonciateur suggérée par l'écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue
- en dégagant le rapport d'engagement que l'énonciateur établit avec le thème ou les valeurs dans un récit, un texte poétique, une chanson, une pièce de théâtre ou un monologue
- en se référant au genre et au contexte pour interpréter la présence ou l'absence des formules habituelles d'ouverture et de clôture dans les dialogues

Programme de formation de l'école québécoise

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS (50)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ (Suite)		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	Reconnaître l'attitude de l'énonciateur <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, égalité, complicité, opposition, etc.) – en dégagant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec son propos (engagement ou distanciation) – en dégagant, à l'aide des marques de modalité, l'image de l'énonciateur et du destinataire (bagage cognitif, groupe d'âge, appartenance sociale, etc.) – en établissant un lien entre les marques d'engagement ou de distanciation et la stratégie argumentative – en mettant en évidence les moyens utilisés par l'énonciateur, s'il y a lieu, pour établir sa crédibilité 	Examiner le point de vue sous différents angles <ul style="list-style-type: none"> – en comparant le ton adopté par différents énonciateurs, dans le même texte ou dans des textes différents, pour rendre compte d'un événement, d'un fait d'actualité ou d'une problématique – en dégagant l'interprétation suggérée par les procédés de mise en évidence, d'emphasis et d'atténuation – en observant comment l'énonciateur tient compte du destinataire – en dégagant les valeurs présentes ou véhiculées par le texte et les éléments visuels ou sonores qui le complètent, s'il y a lieu Prendre du recul par rapport au point de vue adopté <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources – en s'appuyant sur des repères culturels et linguistiques (façon de s'exprimer caractéristique de certaines circonstances, certains milieux, etc.) pour juger de l'effet créé par les procédés syntaxiques, lexicaux et stylistiques – en mettant en évidence la proximité ou l'écart par rapport à l'engagement ou à la distanciation habituellement associés au genre du texte ou à l'énonciateur – en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence des procédés utilisés pour marquer l'engagement ou la distanciation dans la situation – en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence du choix de rapporter des propos 	Reconnaître l'énonciateur <ul style="list-style-type: none"> – en distinguant le narrateur (omniscient ou non, participant ou non) des personnages du récit – en distinguant les divers narrateurs du récit, s'il y a lieu – en distinguant les personnages de la pièce de théâtre de l'énonciateur des indications de mise en scène Reconnaître l'attitude de l'énonciateur <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant l'image que le narrateur ou les personnages donnent des personnages du récit et de leurs rapports – en dégagant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire – en dégagant l'image de l'énonciateur suggérée par l'écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue – en dégagant le rapport d'engagement que l'énonciateur établit avec le thème ou les valeurs dans un récit, un texte poétique, une chanson, une pièce de théâtre ou un monologue – en se référant au genre et au contexte pour interpréter la présence ou l'absence des formules habituelles d'ouverture et de clôture dans les dialogues

(50)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

RECONNAÎTRE LES EFFETS QUE LE TEXTE PROVOQUE CHEZ SOI

- en étant sensible aux émotions, aux impressions et à l'intérêt suscités par le texte – en étant attentif aux valeurs présentes dans le texte – en étant attentif à ce que le texte permet d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position
- en étant attentif à la dimension esthétique (procédés d'écriture liés à l'énonciation, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et à la variété de langue)

EXPLICITER ET JUSTIFIER LES EFFETS DU TEXTE SUR SOI

- en se référant à ses champs d'intérêt, à ses goûts, à ses habitudes et à sa sensibilité esthétique à l'égard du texte et de la langue – en mettant en relation sa vision du monde, ses valeurs et

ses repères culturels avec ceux qui sont ceux présents dans le texte – en se référant à la vision du monde, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en s'appuyant sur sa connaissance de l'énonciateur ou du média – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se référant au traitement du sujet ou du thème – en se situant à l'égard de l'orientation suggérée par la première et la quatrième de couverture (texte, illustration, graphisme) – en se situant à l'égard de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre ou aux stéréotypes – en utilisant l'annotation numérique pour commenter la version informatisée du texte d'un pair ou des propos publiés dans le Web

CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS AU TEXTE

- en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres textes courants et littéraires et à l'égard d'autres productions médiatiques et artistiques
- en confrontant ses réactions avec celles de ses pairs et d'autres lecteurs – en s'interrogeant sur la portée du texte ou de l'œuvre à l'aide de critiques, d'analyses ou de commentaires, s'il y a lieu – en s'interrogeant sur la pertinence de faire part de ses réactions à l'auteur ou au diffuseur du texte (éditorialiste, blogueur, éditeur, etc.)

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

RÉAGIR AU TEXTE : STRATÉGIES

FAMILLES DE SITUATIONS (51)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	<p>► RECONNAÎTRE LES EFFETS QUE LE TEXTE PROVOQUE CHEZ SOI</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant sensible aux émotions, aux impressions et à l'intérêt suscités par le texte – en étant attentif aux valeurs présentes dans le texte – en étant attentif à ce que le texte permet d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position – en étant attentif à la dimension esthétique (procédés d'écriture liés à l'énonciation, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et à la variété de langue) <p>► EXPLICITER ET JUSTIFIER LES EFFETS DU TEXTE SUR SOI</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à ses champs d'intérêt, à ses goûts, à ses habitudes et à sa sensibilité esthétique à l'égard du texte et de la langue – en mettant en relation sa vision du monde, ses valeurs et ses repères culturels avec ceux qui sont ceux présents dans le texte – en se référant à la vision du monde, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en s'appuyant sur sa connaissance de l'énonciateur ou du média – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se référant au traitement du sujet ou du thème – en se situant à l'égard de l'orientation suggérée par la première et la quatrième de couverture (texte, illustration, graphisme) – en se situant à l'égard de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre ou aux stéréotypes – en utilisant l'annotation numérique pour commenter la version informatisée du texte d'un pair ou des propos publiés dans le Web <p>► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS AU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres textes courants et littéraires et à l'égard d'autres productions médiatiques et artistiques – en confrontant ses réactions avec celles de ses pairs et d'autres lecteurs – en s'interrogeant sur la portée du texte ou de l'œuvre à l'aide de critiques, d'analyses ou de commentaires, s'il y a lieu – en s'interrogeant sur la pertinence de faire part de ses réactions à l'auteur ou au diffuseur du texte (éditorialiste, blogueur, éditeur, etc.) 		

(51)

S'INFORMER

en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE

- en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours de lecture – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus

POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE

- en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné
- en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et celle de ses pairs

SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION

- en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la littérature

ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE – en se référant aux traces de ses lectures et des tâches réalisées dans différents contextes

- en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis
- en mettant en évidence l'interdépendance de ses capacités de comprendre, d'interpréter, de réagir et d'apprécier
- en prenant conscience de la modification ou de l'absence de modification engendrée par la situation quant à sa façon de s'engager dans la lecture ou dans des expériences culturelles
- en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant sa fluidité de lecture et son aisance à aborder des textes selon que leur complexité tient au contenu, à l'organisation, au point de vue ou à la langue – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide

SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier pour aborder seul des textes difficiles et utiliser des outils de référence et des outils technologiques

- en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, défis précédents, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent

Programme de formation de l'école québécoise

DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES

FAMILLES DE SITUATIONS (52)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique
	<p>► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours de lecture – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus <p>► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné – en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et celle de ses pairs <p>► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la littérature <p>► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant aux traces de ses lectures et des tâches réalisées dans différents contextes – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en mettant en évidence l'interdépendance de ses capacités de comprendre, d'interpréter, de réagir et d'apprécier – en prenant conscience de la modification ou de l'absence de modification engendrée par la situation quant à sa façon de s'engager dans la lecture ou dans des expériences culturelles – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant sa fluidité de lecture et son aisance à aborder des textes selon que leur complexité tient au contenu, à l'organisation, au point de vue ou à la langue – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide <p>► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier pour aborder seul des textes difficiles et utiliser des outils de référence et des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, défis précédents, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent 		

(52)

5.2.7. Compétence 2 – Écrire des textes variés

5.2.7.1. Sens de la compétence

L'omniprésence des médias électroniques et de l'audiovisuel, loin de faire disparaître l'écriture, lui a fourni de nouveaux lieux et de nouvelles modalités d'expression. L'école doit tenir compte de cette évolution pour relever le défi d'amener les élèves à adopter une attitude positive envers l'écriture, à s'adapter à une grande variété de situations et à utiliser efficacement des outils conventionnels et technologiques afin de répondre à des attentes sociales qui demeurent élevées. (53)

5.2.7.2. Compétence 2 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

5.2.7.2.1. Élaborer un texte cohérent

5.2.7.2.2. Faire appel à sa créativité

5.2.7.2.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en acquérir de nouvelles • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires • Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées • Tenir compte de la norme et des usages sociaux • Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques (54)

5.2.7.2.4. Réfléchir à sa pratique de scripteur

5.2.7.3. Attentes de fin de cycle

5.2.7.4. Critères d'évaluation

5.2.7.5. Des familles de situations pour la compétence Écrire des textes variés

5.2.7.5.1. Informer en élaborant des descriptions et des explications

5.2.7.5.2. Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations

5.2.7.5.3. Créer en élaborant des textes « littéraires »

5.2.7.5.3.1. *Tableau – Synthèse des familles de situations pour la compétence Écrire des textes variés*

agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes

Exemples (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)

- solliciter un emploi, proposer une candidature – promouvoir une activité, un événement, un projet
- transmettre une conviction, susciter l'engagement, l'adhésion

Exemples de textes

Note critique, commentaire; lettre de réclamation; recommandation d'achat; lettre ouverte, billet dans un journal scolaire; demande d'emploi, texte de mise en candidature; forum de discussion (56)

5.2.7.5.3.2. *Tableau – Développement de la compétence Écrire des textes variés*

- à utiliser des ouvrages de référence variés et à recourir aux technologies de l'information en fonction de la situation
- à utiliser de plus en plus efficacement des ouvrages de référence variés et à recourir avec une assurance accrue aux technologies de l'information
- à recourir en complémentarité à des ouvrages de référence et à des outils technologiques (59)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES				
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> – à utiliser explicitement des stratégies liées au processus d'écriture – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de phrase, de groupe et de fonction syntaxique ainsi que de classe de mots – à acquérir une représentation des règles de cohérence – recourir à la coordination et à la subordination pour assurer les liens entre les phrases 	<ul style="list-style-type: none"> – à diversifier leurs stratégies et à choisir celles qui sont les plus efficaces – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de communication, d'énonciation et de cohérence textuelle – à diversifier leurs façons d'assurer la cohérence de leurs textes 	<ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les stratégies qu'ils utilisent et celles qui leur sont aussi utiles dans l'exercice d'autres compétences – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de discours rapporté, de variété de langue et de concordance des temps – à relier de plus en plus étroitement le contenu, l'organisation et le point de vue pour assurer la cohérence et l'unité de leurs textes 	<ul style="list-style-type: none"> – à utiliser et à adapter leurs stratégies selon différents contextes d'écriture – à consolider leur représentation des différents concepts, notamment ceux de description, d'explication, d'argumentation et de narration – à tisser des liens de plus en plus étroits entre le contenu, l'organisation, le point de vue et les paramètres d'une situation de communication (ex. intention, destinataire, référent) pour assurer la cohérence et l'unité de leurs textes
	<ul style="list-style-type: none"> – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié pour s'assurer de la clarté du message 	<ul style="list-style-type: none"> – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction de l'adoption d'un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé 	<ul style="list-style-type: none"> – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction du point de vue adopté, de l'effet à produire chez le destinataire et de l'unité du texte recherchée 	<ul style="list-style-type: none"> – à recourir à diverses ressources lexicales (ex. analogie, champ lexical, synonymie, figures de style) pour varier son expression, marquer son opinion et susciter des effets
	<ul style="list-style-type: none"> – à utiliser des ouvrages de référence variés et à recourir aux technologies de l'information en fonction de la situation – à concevoir la conjugaison comme un système dont il faut comprendre et apprendre les régularités de fonctionnement 	<ul style="list-style-type: none"> – à utiliser de plus en plus efficacement des ouvrages de référence variés et à recourir avec une assurance accrue aux technologies de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> – à recourir à des ouvrages de référence variés et présentés sur différents supports et à les mettre en relation 	<ul style="list-style-type: none"> – à recourir en complémentarité à des ouvrages de référence et à des outils technologiques
	<ul style="list-style-type: none"> – à se représenter graduellement la langue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, etc.) dont il faut apprendre et comprendre le fonctionnement 			
	<ul style="list-style-type: none"> – à confronter leurs représentations des concepts liés aux textes et à la langue ainsi que celles qu'ils se font des systèmes de la langue 			

(59)

- à recourir à des ressources variées et spécialisées, notamment une grammaire, des dictionnaires, un logiciel de correction, des sites spécialisés sur la langue
- à faire des choix à l'égard des ressources humaines, matérielles et virtuelles à privilégier (60)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES (Suite)				
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...			
Métalangage	– à recourir au métalangage approprié pour parler des modifications et des corrections apportées à leurs textes	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques ou pour commenter le travail d'autres élèves	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques, textuels ou culturels ou pour commenter le travail d'autres élèves	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques, textuels ou culturels, pour commenter le travail écrit ou oral d'autres élèves ou pour rédiger des appréciations
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...			
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	– à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide – à recourir à des textes qu'il leur fournit et à en chercher occasionnellement de nouveaux pour répondre aux intentions d'écriture	– à faire des choix parmi un certain nombre de ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide – à recourir de plus en plus souvent à des textes qui proviennent de sources crédibles et qu'ils ont eux-mêmes sélectionnés avec son aide	– à recourir avec de plus en plus d'autonomie à une variété de ressources appropriées – à faire des choix à l'égard des ressources à consulter, des modalités de travail et, occasionnellement, du type de production à rédiger	– à recourir à des ressources variées et spécialisées, notamment une grammaire, des dictionnaires, un logiciel de correction, des sites spécialisés sur la langue – à faire des choix à l'égard des ressources humaines, matérielles et virtuelles à privilégier

(60)

5.2.7.5.4. Écrire des textes variés : familles de situations, processus et stratégies

5.2.7.5.4.1. *Tableau – Écrire des textes variés : familles de situations, processus, stratégies*

Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (vulgariser l'information; explorer un genre; intégrer des séquences, exploiter un champ lexical, insérer des citations, caractériser à l'aide de dialogues, produire un effet particulier; utiliser un traitement de texte; etc.)

- en tenant compte de ses caractéristiques de scripteur (rythme de production, capacité d'idéation et d'autocorrection, préférence pour un genre, habileté à utiliser différents logiciels, etc.)
- en tenant compte de son rôle dans un travail de collaboration réalisé au moyen de l'ordinateur (rédaction, annotation, commentaire, révision, etc.)
- en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, formuler une demande, faire valoir une idée, donner cours à son imaginaire, etc.)

Évoquer des sources d'inspiration possibles (fait vécu, œuvre musicale, auteur, logiciel d'idéation, etc.) (64)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	<p>► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance et du genre de texte – en se situant en tant qu'énonciateur <p>► DÉTERMINER SA DÉMARCHE D'ÉCRITURE</p> <p>Analyser la tâche ou le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des conditions de réalisation (mode de diffusion, exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en tenant compte du genre et de l'ampleur du texte – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur certains aspects de son texte <p>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (vulgariser l'information; explorer un genre; intégrer des séquences, exploiter un champ lexical, insérer des citations, caractériser à l'aide de dialogues, produire un effet particulier; utiliser un traitement de texte; etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de ses caractéristiques de scripteur (rythme de production, capacité d'idéation et d'autocorrection, préférence pour un genre, habileté à utiliser différents logiciels, etc.) – en tenant compte de son rôle dans un travail de collaboration réalisé au moyen de l'ordinateur (rédaction, annotation, commentaire, révision, etc.) – en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, formuler une demande, faire valoir une idée, donner cours à son imaginaire, etc.) <p>Préciser ses besoins d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – en répertoriant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les exigences particulières aux types de textes et aux genres pouvant convenir à la situation – en prévoyant une façon d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute et ses références <p><i>Évoquer des sources d'inspiration possibles (fait vécu, œuvre musicale, auteur, logiciel d'idéation, etc.)</i></p> <p><i>S'inspirer de modèles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'orientant vers la conformité au genre ou vers l'innovation 		

(64)

- en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet et le support
- en considérant la nature du sujet (événement; problématique; affirmation, hypothèse; sentiment, opinion, croyance; manière de procéder; etc.)
- en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en prévoyant des intitulés, compte tenu du genre et du type de texte
- en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'intégrer des éléments visuels ou sonores complémentaires
- en précisant la nature du sujet (événement, problématique, hypothèse, sentiment, fonctionnement, etc.)
- en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire
- en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du quoi, du comment ou du pourquoi, ou sous plus d'un angle
- en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects (propriétés, qualités ou parties) à privilégier en vue d'assurer une représentation du sujet ou d'établir un rapport de causalité pour expliquer une réalité
- en trouvant, au besoin, des exemples, des analogies, des statistiques, des références, des citations ou d'autres éléments complémentaires (photographie, illustration, etc.) (65)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPÓS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE		
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : (Stratégies)	<ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet et le support – en considérant la nature du sujet (événement; problématique; affirmation, hypothèse; sentiment, opinion, croyance; manière de procéder; etc.) – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en prévoyant des intitulés, compte tenu du genre et du type de texte – en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'intégrer des éléments visuels ou sonores complémentaires 		
	▶ DÉTERMINER LE CONTENU DE SON TEXTE		
	<ul style="list-style-type: none"> – en se référant, s'il y a lieu, à sa documentation ou à son expérience personnelle – en s'interrogeant sur le besoin de clarifier ou de préciser certains mots ou certaines notions à l'aide de procédés particuliers (définition, illustration, etc.) 		
	<ul style="list-style-type: none"> – en précisant la nature du sujet (événement, problématique, hypothèse, sentiment, fonctionnement, etc.) – en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire – en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du quoi, du comment ou du pourquoi, ou sous plus d'un angle – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects (propriétés, qualités ou parties) à privilégier en vue d'assurer une représentation du sujet ou d'établir un rapport de causalité pour expliquer une réalité – en trouvant, au besoin, des exemples, des analogies, des statistiques, des références, des citations ou d'autres éléments complémentaires (photographie, illustration, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – en précisant la nature du sujet (affirmation, hypothèse, réaction, opinion, jugement, etc.) – en considérant les prises de position auxquelles le sujet donne lieu – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects à privilégier en vue d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser – en précisant la thèse à défendre et en la formulant provisoirement – en sélectionnant les arguments (fait, discours rapporté, repère culturel, etc.) à privilégier pour défendre une thèse – en prévoyant une contre thèse et des contre arguments – en trouvant, au besoin, des éléments complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du genre (récit, poème, portrait, monologue, etc.) – en déterminant les caractéristiques des éléments de l'univers (époque, lieux, personnages, etc.) à créer et leurs liens en fonction de l'évocation expressive d'une réalité, du développement d'un thème ou de la dynamique d'un récit – en choisissant les éléments de l'univers en référence au monde réel, à celui de la science-fiction, du fantastique ou du merveilleux – en précisant les rapports entre les personnages du récit (famille, amitié, travail, autorité, opposition, etc.) – en précisant le rôle des personnages dans l'action (activité, passivité, implication involontaire, etc.)

(65)

- en choisissant le support et le genre de texte qui semblent les plus appropriés à la situation
- en se référant à des textes du genre choisi et dont l'organisation a suscité son intérêt
- en traçant les grandes lignes de la séquence dominante (informative, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et de certaines séquences secondaires
- en faisant un plan provisoire du texte, de la page Web ou de l'hypertexte (arborescence, découpage, etc.)

Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments

- en utilisant le schéma narratif pour tracer le fil conducteur de son récit
- en choisissant l'ordre et l'agencement des étapes de son récit
- en choisissant de raconter, au passé ou au présent, un récit qui se déroule chronologiquement, qui comporte des ruptures (rappel, anticipation) ou qui remonte le cours des événements
- en tenant compte du genre pour anticiper l'ampleur du développement et l'insertion de certaines séquences secondaires
- en choisissant un genre de texte poétique
- en évaluant l'intérêt de transposer un genre (ex. texte poétique sous forme de recette) ou de combiner des genres (ex. récit qui inclut une annonce publicitaire) (66)

Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet

- en cernant les caractéristiques à privilégier chez son destinataire – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son destinataire et de son sujet
- en s'interrogeant sur l'aspect éthique, la pertinence et l'impact du choix de dévoiler des renseignements personnels dans un écrit public (blogue, journal scolaire, lettre ouverte, etc.)
- en s'interrogeant sur la perception que le destinataire peut avoir de l'énonciateur et du sujet

Préciser l'effet recherché

- en évaluant la pertinence, selon le genre de texte, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier
- en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son destinataire (maîtrise d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.)
- en choisissant le ton à adopter (neutre, humoristique, autoritaire, dramatique, etc.)
- en évaluant la pertinence de rapporter textuellement un discours ou d'en modifier la variété de langue (ex. un discours indirect en langue standard plutôt qu'un discours direct estimé trop soutenu ou trop familier) (67)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	► DÉTERMINER LE POINT DE VUE		
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (50/50)	<p>Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en cernant les caractéristiques à privilégier chez son destinataire – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son destinataire et de son sujet – en s'interrogeant sur l'aspect éthique, la pertinence et l'impact du choix de dévoiler des renseignements personnels dans un écrit public (blogue, journal scolaire, lettre ouverte, etc.) – en s'interrogeant sur la perception que le destinataire peut avoir de l'énonciateur et du sujet <p>Préciser l'effet recherché</p> <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant la pertinence, selon le genre de texte, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier – en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son destinataire (maîtrise d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.) – en choisissant le ton à adopter (neutre, humoristique, autoritaire, dramatique, etc.) – en évaluant la pertinence de rapporter textuellement un discours ou d'en modifier la variété de langue (ex. un discours indirect en langue standard plutôt qu'un discours direct estimé trop soutenu ou trop familier) 		
	<ul style="list-style-type: none"> – en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.) – en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective 	<ul style="list-style-type: none"> – en choisissant une écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne – en précisant le statut du narrateur dans le récit (omniscient ou non, participant ou non) – en privilégiant un ou plusieurs moyens de faire transparaître, s'il y a lieu, son attitude à l'égard de thèmes ou de valeurs (choix lexicaux, caractérisation de personnages, commentaires du narrateur, dialogues, titre, etc.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour piquer la curiosité, rassurer, déstabiliser, sensibiliser, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour accréditer ses propos, déstabiliser, sensibiliser, convaincre, mettre en valeur son sens des nuances, etc. 	

(67)

- en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition
- en s'interrogeant sur la nécessité d'insérer des éléments complémentaires, d'aborder de nouveaux aspects, de consulter de nouvelles sources d'information ou de se donner de nouvelles sources d'inspiration
- en observant différentes façons de planifier et de réaliser la tâche ou le projet (comparaison de sa planification avec celle de ses pairs, lecture des textes en cours de rédaction, etc.)
- en tenant compte des rétroactions
- en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.)
- en considérant le degré d'efficacité de ses moyens de révision, compte tenu des exigences de diffusion (publication dans Internet ou dans le journal scolaire, envoi à un jury ou à un employeur, etc.)
- en tenant compte de la nature et de l'ampleur des retouches à apporter au texte (68)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	► AJUSTER SA DÉMARCHE		
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (suite)	<ul style="list-style-type: none"> – en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité d'insérer des éléments complémentaires, d'aborder de nouveaux aspects, de consulter de nouvelles sources d'information ou de se donner de nouvelles sources d'inspiration – en observant différentes façons de planifier et de réaliser la tâche ou le projet (comparaison de sa planification avec celle de ses pairs, lecture des textes en cours de rédaction, etc.) – en tenant compte des rétroactions – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.) – en considérant le degré d'efficacité de ses moyens de révision, compte tenu des exigences de diffusion (publication dans Internet ou dans le journal scolaire, envoi à un jury ou à un employeur, etc.) – en tenant compte de la nature et de l'ampleur des retouches à apporter au texte 		

(68)

- en configurant son texte selon une structure dominante appropriée à la situation et au genre choisi
- en recourant, au besoin, à l'insertion de renseignements complémentaires ou de synthèses
- en insérant de manière appropriée les discours rapportés (verbes introducteurs, ponctuation, harmonisation des temps verbaux et des formes de reprise, etc.)
- en recourant à une syntaxe et à un vocabulaire qui permettent de saisir l'articulation de son propos et les liens entre les éléments du contenu
- en fournissant des indications relatives à l'organisation générale de son texte (choix typographiques, organisateurs textuels, découpage en paragraphes, etc.)
- en donnant un titre explicite ou évocateur à son texte
- en tenant compte des caractéristiques du média employé (70)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	► DÉVELOPPER LE CONTENU (Suite)		
RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (suite)	<ul style="list-style-type: none"> – en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis dans la situation – en utilisant des procédés lexicaux et syntaxiques qui permettent de préciser ou de nuancer sa pensée 		
	<ul style="list-style-type: none"> – en faisant reposer la quête d'équilibre du récit davantage sur l'action ou sur l'évolution psychologique – en caractérisant les personnages par les actions ou les gestes qu'ils font ou subissent, par les paroles qu'ils prononcent et par les observations du narrateur ou d'autres personnages – en développant une suite d'actions ou d'événements qui fait progresser le récit – en proposant, selon le récit, une situation finale qui décrit un état d'équilibre (retour à l'équilibre initial, amélioration ou détérioration) ou qui comporte une évaluation explicite ou implicite de cet état – en utilisant des procédés lexicaux, syntaxiques et stylistiques qui font image pour évoquer une atmosphère, une émotion, un sentiment, une idée, un rythme, etc. – en mettant les images, le rythme et les mises en relief au service du sens général du texte 		
	► ORGANISER SON TEXTE		
	<ul style="list-style-type: none"> – en configurant son texte selon une structure dominante appropriée à la situation et au genre choisi – en recourant, au besoin, à l'insertion de renseignements complémentaires ou de synthèses – en insérant de manière appropriée les discours rapportés (verbes introducteurs, ponctuation, harmonisation des temps verbaux et des formes de reprise, etc.) – en recourant à une syntaxe et à un vocabulaire qui permettent de saisir l'articulation de son propos et les liens entre les éléments du contenu – en fournissant des indications relatives à l'organisation générale de son texte (choix typographiques, organisateurs textuels, découpage en paragraphes, etc.) – en donnant un titre explicite ou évocateur à son texte – en tenant compte des caractéristiques du média employé 		

(70)

- en s'assurant de l'à-propos des idées retenues et de l'angle de traitement adopté

- en vérifiant que les références indiquées sont exactes et complètes et, dans le cas de sites Internet, que les pages sont actives
- en s'interrogeant sur l'utilité et la nécessité des discours rapportés, des séquences enchâssées et de l'insertion de schémas, d'illustrations, de graphiques, etc. (73)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (suite)	► RECONSIDÉRER LE CONTENU (Suite)		
	<ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant de l'à-propos des idées retenues et de l'angle de traitement adopté – en vérifiant que les références indiquées sont exactes et complètes et, dans le cas de sites Internet, que les pages sont actives – en s'interrogeant sur l'utilité et la nécessité des discours rapportés, des séquences enchâssées et de l'insertion de schémas, d'illustrations, de graphiques, etc. 		
	<ul style="list-style-type: none"> – en s'interrogeant sur la justesse de son raisonnement et sur celle des éléments fournis à l'appui de son propos (faits, données, exemples, citations, etc.) 		
	► RECONSIDÉRER L'ORGANISATION		
RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (suite)	<ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant que l'ordre des éléments sert le mieux possible son propos – en s'assurant que les différentes marques d'organisation sont appropriées au sens du texte et au genre choisi – en vérifiant que sa syntaxe et son vocabulaire explicitent suffisamment les liens entre les éléments du contenu – en s'assurant que la syntaxe et la ponctuation favorisent l'intégration harmonieuse des séquences et des discours rapportés – en vérifiant l'harmonisation des temps verbaux – en vérifiant si l'emplacement et la façon d'insérer des éléments complémentaires (renvois, illustrations, tableaux, etc.) favorisent la lecture et la compréhension 		
	► RECONSIDÉRER LE POINT DE VUE		
	<ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant que le point de vue est constant et, s'il y a lieu, que les changements sont intentionnels – en s'assurant que le texte met en évidence ce qui doit l'être (le sujet, son attitude par rapport au sujet ou au destinataire, l'effet recherché, etc.) et qu'il donne de soi et du destinataire l'image souhaitée – en s'assurant que ses choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques servent le propos et révèlent le ton souhaité – en s'assurant, s'il y a lieu, que le moment, le lieu ou les circonstances de l'énonciation sont clairement identifiables – en s'assurant que les auteurs des idées et des discours rapportés ainsi que les interlocuteurs des dialogues sont aisément identifiables – en s'assurant que la variété de langue et le vocabulaire sont appropriés à la situation, au genre de son texte et à l'effet recherché 		
	<ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant de respecter le sens initial des discours rapportés – en accordant une attention particulière aux mots fortement marqués sur le plan idéologique 		

(73)

- en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils de référence ainsi que des outils technologiques
- en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité (76)

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ : STRATÉGIES (suite)	► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE		
	<ul style="list-style-type: none"> – en se référant aux traces de ses productions dans différents contextes – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en s'interrogeant sur sa capacité d'intégrer dans ses textes des éléments textuels, linguistiques et culturels observés en lecture – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide – en considérant sa fluidité d'écriture ainsi que son aisance à développer et à organiser un contenu, à adopter et maintenir un point de vue et à orthographier correctement son texte 		
	► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS		
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ : STRATÉGIES (suite)	<ul style="list-style-type: none"> – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils de référence ainsi que des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité 		

(76)

5.2.8.

Compétence 3 – Communiquer oralement selon des modalités variées

5.2.8.1.

Sens de la compétence

L'observation directe et l'utilisation d'enregistrements sonores ou audiovisuels deviennent pour les élèves des outils qui permettent de porter un jugement critique et constructif sur leurs prises de parole et celles de leurs pairs et de structurer leur réflexion sur l'évolution de leurs pratiques. Ils sont invités à s'inspirer de leurs enseignants, de personnes qui exercent divers métiers et professions ainsi que de locuteurs francophones d'horizons différents pour approfondir leurs connaissances relatives à la communication et aux genres oraux ainsi que pour se constituer de nouveaux repères culturels. (77)

5.2.8.2. **Compétence 3 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire**

5.2.8.2.1. Construire du sens

5.2.8.2.2. Intervenir oralement

5.2.8.2.3. Adopter une distance critique

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité de l'information • Mettre en contexte une production, un extrait, un propos ou une problématique • Se situer par rapport aux valeurs, à la façon de traiter un sujet ou un thème, au choix d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance, l'intérêt ou la complémentarité d'une production par rapport à une autre • Confronter sa critique avec celle de ses pairs et d'experts • Formuler une critique étayée et appropriée (78)

5.2.8.2.4. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives à la langue orale pour en acquérir de nouvelles • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires • Reconnaître des marques de l'évolution et des variétés du français parlé au Québec et dans la francophonie • Se référer au français standard en usage au Québec • Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Recourir à des documents de référence et à des outils technologiques (78)

5.2.8.2.5. Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

5.2.8.3. **Attentes de fin de cycle**

5.2.8.4. **Critères d'évaluation**

En situation d'écoute individuelle ou en interaction

- Compréhension juste d'une ou de plusieurs productions orales²⁶
- Interprétation fondée d'une ou de plusieurs productions orales
- Réaction fondée à une ou plusieurs productions orales
- Jugement critique et fondé sur une ou plusieurs productions orales
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

En situation de prise de parole individuelle ou en interaction

- Adaptation à la situation de communication
- Cohérence des propos – Utilisation d'éléments verbaux appropriés

- Utilisation d'éléments non verbaux et paraverbaux appropriés
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

24. Cette composante est détaillée davantage dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de communication orale (p. 89-103).

25. L'annexe F (p. 181-184) établit l'équivalence entre les critères du premier cycle et les formulations provisoire et définitive des critères du deuxième cycle.

26. L'expression « production orale » fait ici référence à une production médiatique, à une œuvre de création ou à une prise de parole individuelle ou en interaction. (78)

5.2.8.5. Des familles de situations pour la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées

5.2.8.5.1. S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction

5.2.8.5.2. Informer en ayant recours à la prise de parole individuellement ou en interaction

Les élèves sont appelés à prendre la parole afin d'informer pour faire comprendre le quoi, le comment ou le pourquoi d'une réalité ou pour proposer une façon d'agir. Ainsi, ils peuvent avoir à prendre la parole pour contextualiser un propos, témoigner d'un savoir d'expérience ou intervenir à titre de délégués. Lorsqu'ils ont à partager de l'information, ils doivent porter une attention particulière au contexte d'énonciation et aux caractéristiques de leurs interlocuteurs. Ils apprennent à exprimer leurs idées et à les expliciter en utilisant une variété de langue appropriée et un vocabulaire précis et en recourant à des procédés de mise en évidence et à des éléments complémentaires (objet, enregistrement, logiciel de présentation, etc.). (79)

5.2.8.5.3. Confronter et défendre des idées en interagissant oralement

5.2.8.5.4. Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute

5.2.8.5.4.1. *Tableau – Synthèse des familles de situation pour la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées*

S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction

Informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction

Confronter et défendre des idées en interagissant oralement pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour...

comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité

Exemples

- clarifier les liens existants entre différentes facettes de l'actualité (politique et culture; sport et économie; etc.)
- établir des liens entre des événements du passé et des faits actuels
- se donner une représentation d'une réalité culturelle et linguistique
- se familiariser avec des créateurs (paroliers, cinéastes, monologues, etc.) du Québec et de la francophonie

passer à l'action

Exemples – modifier un comportement – concevoir et réaliser une activité, un projet – préparer une visite, une entrevue

inciter quelqu'un à agir, proposer une façon d'agir

Exemples

- aider quelqu'un à faire des choix liés à la culture, à la santé ou aux loisirs
- provoquer une prise de conscience, une réflexion
- encourager la participation à une activité ou à un événement

agir sur les croyances, les valeurs ou les attitudes de quelqu'un

Exemples – proposer une candidature, un projet – rectifier une perception, une affirmation

- remettre en question une interprétation ou une appréciation

faire comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité

Exemples

- expliquer des faits, des phénomènes ou les enjeux liés à une problématique
- expliciter une démarche – comparer des observations – partager le résultat d'un travail d'équipe – clarifier un concept, une perception

justifier une façon de penser ou d'agir

Exemples – partager son appréciation d'un texte, d'une œuvre ou d'un événement

- se situer par rapport à une idée, à une cause ou à un mouvement
- fonder et étayer une opinion, une argumentation – se distancier de certains stéréotypes ou préjugés – adopter ou rejeter une hypothèse ou un projet

donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions

Exemples

- partager ses réactions à la suite du visionnement de l'adaptation cinématographique d'un roman lu
- comparer les effets produits par l'écoute et la lecture d'une chanson, d'un poème ou d'une pièce de théâtre
- trouver des sources d'inspiration – répondre à un besoin d'évasion et de détente

Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute

› 80 Chapitre 5

répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde

Exemples

- comprendre le rôle et l'importance de certains genres à différents moments de l'histoire du Québec
- se donner des repères relatifs à une époque, à un courant ou à une société
- se donner des repères relatifs à des créateurs, à des interprètes

- se familiariser avec des marques de variation linguistique
- se situer par rapport aux valeurs véhiculées par des personnages

Exemples de textes

Bulletin de nouvelles; émission de services, d'affaires publiques ou d'information-variétés; documentaire; reportage; archives sonores ou audiovisuelles; audioguide; conférence, démonstration scientifique; entrevue, table ronde, échange en sous-groupe

Programme de formation de l'école québécoise Exemples de textes

Présentation, démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement; capsule pour la radio ou un site Internet; audioguide; entrevue; échange en sous-groupe ou en grand groupe

Exemples de textes

Discussion en sous-groupe; échange en grand groupe; table ronde; entretien critique; débat

Exemples de textes

Pièce de théâtre, téléthéâtre; monologue; récit de poésie, de contes, de légendes ou de chansons; clip; épisode de téléroman, de téléserie; long ou court métrage original ou inspiré d'une œuvre littéraire; œuvre multimédia (80)

S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	Informar en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	Confronter et défendre des idées en interagissant oralement	Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute
pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour...			
comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité Exemples <ul style="list-style-type: none"> – clarifier les liens existants entre différentes facettes de l'actualité (politique et culture; sport et économie, etc.) – établir des liens entre des événements du passé et des faits actuels – se donner une représentation d'une réalité culturelle et linguistique – se familiariser avec des créateurs (paroliers, cinéastes, monologues, etc.) du Québec et de la francophonie 	faire comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité Exemples <ul style="list-style-type: none"> – expliquer des faits, des phénomènes ou les enjeux liés à une problématique – expliciter une démarche – comparer des observations – partager le résultat d'un travail d'équipe – clarifier un concept, une perception 	justifier une façon de penser ou d'agir Exemples <ul style="list-style-type: none"> – partager son appréciation d'un texte, d'une œuvre ou d'un événement – se situer par rapport à une idée, à une cause ou à un mouvement – fonder et étayer une opinion, une argumentation – se distancier de certains stéréotypes ou préjugés – adopter ou rejeter une hypothèse ou un projet 	donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions Exemples <ul style="list-style-type: none"> – partager ses réactions à la suite du visionnement de l'adaptation cinématographique d'un roman lu – comparer les effets produits par l'écoute et la lecture d'une chanson, d'un poème ou d'une pièce de théâtre – trouver des sources d'inspiration – répondre à un besoin d'évasion et de détente
passer à l'action Exemples <ul style="list-style-type: none"> – modifier un comportement – concevoir et réaliser une activité, un projet – préparer une visite, une entrevue 	inciter quelqu'un à agir, proposer une façon d'agir Exemples <ul style="list-style-type: none"> – aider quelqu'un à faire des choix liés à la culture, à la santé ou aux loisirs – provoquer une prise de conscience, une réflexion – encourager la participation à une activité ou à un événement 	agir sur les croyances, les valeurs ou les attitudes de quelqu'un Exemples <ul style="list-style-type: none"> – proposer une candidature, un projet – recueillir une perception, une affirmation – remettre en question une interprétation ou une appréciation 	répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde Exemples <ul style="list-style-type: none"> – comprendre le rôle et l'importance de certains genres à différents moments de l'histoire du Québec – se donner des repères relatifs à une époque, à un courant ou à une société – se donner des repères relatifs à des créateurs, à des interprètes – se familiariser avec des marques de variation linguistique – se situer par rapport aux valeurs véhiculées par des personnages
Exemples de textes Bulletin de nouvelles; émission de services, d'affaires publiques ou d'information-variétés; documentaire; reportage; archives sonores ou audiovisuelles; audioguide; conférence, démonstration scientifique; entrevue, table ronde, échange en sous-groupe	Exemples de textes Présentation, démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement; capsule pour la radio ou un site Internet; audioguide; entrevue; échange en sous-groupe ou en grand groupe	Exemples de textes Discussion en sous-groupe; échange en grand groupe; table ronde; entretien critique; débat	Exemples de textes Pièce de théâtre, téléthéâtre; monologue; récit de poésie, de contes, de légendes ou de chansons; clip; épisode de téléroman, de téléserie; long ou court métrage original ou inspiré d'une œuvre littéraire; œuvre multimédia

(80)

5.2.8.5.4.2.

Tableau – Développement de la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées

- mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu et qui impliquent le recours à des médias différents
- mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions en fonction de quelques éléments (ex. contexte de production et intertextualité, type de média et modalité de prise de parole) (82)

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION (Suite)				
TEXTES ORAUX	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à écouter et à produire des textes oraux qui sont...</i>			
Caractéristiques et degré de difficulté	– liés aux apprentissages scolaires ou proches de leurs préoccupations, relativement accessibles en raison des sujets abordés et qui favorisent l'interaction verbale	– liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création, à des sujets ou à des thèmes abordés sous différents angles et qui suscitent des discussions en vue de réaliser une tâche, de clarifier des concepts ou de résoudre des problèmes	– liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création, à des sujets ou à des thèmes traités selon des modalités d'expression variées ou présentant des angles inhabituels, suscitant des prises de position ou impliquant la recherche de consensus	– liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création et de l'information, à des sujets ou à des thèmes qui font l'objet d'un questionnement d'ordre social, culturel ou humanitaire ou encore à l'orientation professionnelle
Mise en relation	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires qui abordent des contenus similaires	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu et qui impliquent le recours à des médias différents	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions en fonction de quelques éléments (ex. contexte de production et intertextualité, type de média et modalité de prise de parole)
Choix	– principalement déterminés par l'enseignant ou sélectionnés avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères établis en sous groupe, avec toute la classe ou avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils établissent eux-mêmes	– fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils se donnent et de leur analyse de la situation

(82)

TÂCHES

- à consulter des documents oraux pour s'informer et étoffer leur pensée

1^{ER} CYCLE 1^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE 2^E AGIR EN SITUATION (Suite) Pour les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...

- à se référer à une variété de genres (entrevue radiophonique, reportage télévisé, etc.) et de sources (expert, documentaliste, etc.) pour répondre à une quête de renseignements et pour accroître leur bagage culturel
- à dégager les éléments significatifs d'un ou de plusieurs documents, interventions et productions
- à mettre l'information en contexte et en perspective en tenant compte du locuteur, du moment de sa prise de parole et, s'il y a lieu, du média

Facteurs de complexité

- à mettre en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés et, ponctuellement, les mettre en relation avec des textes écrits pour affiner leur sens critique et soutenir leurs prises de position
- à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents et en mettant en relief ce qui les rend pertinentes ou non pour la tâche
- à reconnaître et utiliser divers éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, ainsi que des supports sonores, visuels ou audiovisuels qui permettent d'appuyer des propos
- à reconnaître et utiliser des procédés de mise en relief qui permettent de faire valoir des idées
- à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent d'établir et de maintenir le contact avec des auditeurs ou des interlocuteurs
- à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer une réalité
- à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent de susciter l'intérêt des auditeurs ou des interlocuteurs et de maintenir leur attention
- à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer une réalité ainsi que de réfuter des propos et de défendre une prise de position

- à mettre fréquemment en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés, oraux et écrits, pour mettre en contexte et faire une synthèse des propos tenus sur un sujet
- à comparer, à partir de critères, les sources utilisées avec d'autres sources qui présentent des aspects complémentaires ou des angles de traitement différents pour apporter un éclairage plus nuancé sur un sujet, un thème ou une problématique
- à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux associés à des rôles (porte-parole, aide, animateur, modérateur, etc.)
- à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer des façons de voir, de réfuter des propos, de nuancer ou négocier une prise de position et en évaluer l'efficacité dans divers contextes

Degré d'autonomie des élèves

- à faire des choix à partir de pistes de travail suggérées et en fonction des défis qu'ils se sont donnés
- à assumer progressivement le choix des modalités de travail en tenant compte de leur analyse de la situation et des défis qu'ils se sont donnés
- à adopter une démarche avec de plus en plus d'autonomie, en tenant compte de leur analyse de la situation, de leur profil d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur ainsi que des défis qu'ils se sont donnés
- à mettre à profit leur expérience d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur dans l'analyse de la situation et à avoir de l'initiative dans l'exécution d'une tâche pour cibler ce qui est à privilégier (ex. modalité de travail, sources ou personnes à consulter, connaissances à réinvestir et à acquérir) (83)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION (Suite)				
TÂCHES	<i>Pour les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Facteurs de complexité	<ul style="list-style-type: none"> – à consulter des documents oraux pour s'informer et étoffer leur pensée – à dégager les éléments significatifs d'un ou de plusieurs documents, interventions et productions – à reconnaître et utiliser divers éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, ainsi que des supports sonores, visuels ou audiovisuels qui permettent d'appuyer des propos – à reconnaître et utiliser des procédés de mise en relief qui permettent de faire valoir des idées 	<ul style="list-style-type: none"> – à se référer à une variété de genres (entrevue radiophonique, reportage télévisé, etc.) et de sources (expert, documentaliste, etc.) pour répondre à une quête de renseignements et pour accroître leur bagage culturel – à mettre l'information en contexte et en perspective en tenant compte du locuteur, du moment de sa prise de parole et, s'il y a lieu, du média – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent d'établir et de maintenir le contact avec des auditeurs ou des interlocuteurs – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer une réalité 	<ul style="list-style-type: none"> – à mettre en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés et, ponctuellement, les mettre en relation avec des textes écrits pour affiner leur sens critique et soutenir leurs prises de position – à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents et en mettant en relief ce qui les rend pertinentes ou non pour la tâche – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent de susciter l'attention des auditeurs ou des interlocuteurs et de maintenir leur attention – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer une réalité ainsi que de réfuter des propos et de défendre une prise de position 	<ul style="list-style-type: none"> – à mettre fréquemment en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés, oraux et écrits, pour mettre en contexte et faire une synthèse des propos tenus sur un sujet – à comparer, à partir de critères, les sources utilisées avec d'autres sources qui présentent des aspects complémentaires ou des angles de traitement différents pour apporter un éclairage plus nuancé sur un sujet, un thème ou une problématique – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux associés à des rôles (porte-parole, aide, animateur, modérateur, etc.) – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer des façons de voir, de réfuter des propos, de nuancer ou négocier une prise de position et en évaluer l'efficacité dans divers contextes
Degré d'autonomie des élèves	– à faire des choix à partir de pistes de travail suggérées et en fonction des défis qu'ils se sont donnés	– à assumer progressivement le choix des modalités de travail en tenant compte de leur analyse de la situation et des défis qu'ils se sont donnés	– à adopter une démarche avec de plus en plus d'autonomie, en tenant compte de leur analyse de la situation, de leur profil d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur ainsi que des défis qu'ils se sont donnés	– à mettre à profit leur expérience d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur dans l'analyse de la situation et à avoir de l'initiative dans l'exécution d'une tâche pour cibler ce qui est à privilégier (ex. modalité de travail, sources ou personnes à consulter, connaissances à réinvestir et à acquérir)

(83)

PARAMÈTRE

STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES

- à reconnaître et distinguer les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés pour communiquer et s'exprimer dans une diversité de productions
- à observer, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard et familière ainsi que les marques qui les caractérisent

Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels

- à se sensibiliser à la diversité des usages linguistiques selon les situations et les milieux

1^{ER} CYCLE 1^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE 2^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE MOBILISATION DE RESSOURCES Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...

- à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, à considérer leur interrelation pour cerner leur apport à la communication et à juger de la crédibilité d'un locuteur
- à reconnaître, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard familière et soutenue et à observer les marques qui les caractérisent
- à observer des façons de prendre la parole individuellement et en interaction dans différents genres (bulletin de nouvelles, entrevue, discussion, pièce de théâtre, etc.)
- à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la clarté et à la continuité du message
- à reconnaître des sources et des médias utiles à leurs besoins d'information
- à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la continuité, à la progression et à la clarté du message
- à reconnaître l'utilité et le degré de fiabilité de sources et de médias variés
- à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, les variétés de langue et les situations dans lesquelles ils sont utilisés
- à établir des liens entre les variétés de langue, les genres, les sources et les médias et à reconnaître, dans diverses situations, les facteurs qui déterminent le choix d'une variété de langue
- à prendre conscience des jugements sociaux associés à l'usage et à la norme
- à juger de la pertinence et de l'intérêt des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés dans différentes situations
- à juger de la pertinence du choix d'une variété de langue à partir de l'analyse d'une situation (ex. énonciateur, destinataire, message, référent)

3^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE Chapitre 5

- à prendre conscience de l'importance de maîtriser la langue et de l'atout que constitue la connaissance des variétés de langue pour s'adapter à diverses situations ainsi que pour travailler et vivre en français
- à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message
- à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message et à l'unité du document, de l'intervention ou de la production
- à reconnaître les particularités de différents médias, l'existence de choix éditoriaux et l'influence du support et du statut de l'énonciateur sur la crédibilité des propos

- à se constituer progressivement des repères à l'égard de la francophonie – à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et pour intervenir dans une diversité de situations
- à reconnaître l'impact du statut de l'énonciateur, du média et de commentaires critiques sur la réception des propos (84)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES				
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>			
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître et distinguer les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés pour communiquer et s'exprimer dans une diversité de productions 	<ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, à considérer leur interrelation pour cerner leur apport à la communication et à juger de la crédibilité d'un locuteur 	<ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, les variétés de langue et les situations dans lesquelles ils sont utilisés 	<ul style="list-style-type: none"> – à juger de la pertinence et de l'intérêt des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés dans différentes situations
	<ul style="list-style-type: none"> – à observer, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard et familière ainsi que les marques qui les caractérisent 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard familière et soutenue et à observer les marques qui les caractérisent 	<ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les variétés de langue, les genres, les sources et les médias et à reconnaître, dans diverses situations, les facteurs qui déterminent le choix d'une variété de langue 	<ul style="list-style-type: none"> – à juger de la pertinence du choix d'une variété de langue à partir de l'analyse d'une situation (ex. énonciateur, destinataire, message, référent)
	<ul style="list-style-type: none"> – à se sensibiliser à la diversité des usages linguistiques selon les situations et les milieux 	<ul style="list-style-type: none"> – à observer des façons de prendre la parole individuellement et en interaction dans différents genres (bulletin de nouvelles, entrevue, discussion, pièce de théâtre, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience des jugements sociaux associés à l'usage et à la norme 	<ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience de l'importance de maîtriser la langue et de l'atout que constitue la connaissance des variétés de langue pour s'adapter à diverses situations ainsi que pour travailler et vivre en français
	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la clarté et à la continuité du message 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la continuité, à la progression et à la clarté du message 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message et à l'unité du document, de l'intervention ou de la production
	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître des sources et des médias utiles à leurs besoins d'information 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître l'utilité et le degré de fiabilité de sources et de médias variés 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître les particularités de différents médias, l'existence de choix éditoriaux et l'influence du support et du statut de l'énonciateur sur la crédibilité des propos 	<ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître l'impact du statut de l'énonciateur, du média et de commentaires critiques sur la réception des propos
<ul style="list-style-type: none"> – à se constituer progressivement des repères à l'égard de la francophonie – à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et pour intervenir dans une diversité de situations 				

(84)

- à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des enregistrements et sur des rétroactions (87)

PARAMÈTRE	1 ^{er} CYCLE	1 ^{re} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	3 ^e ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE (Suite)				
AUTOÉVALUATION	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> – à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des enregistrements et sur des rétroactions – à déterminer, avec son aide, les défis à relever 	<ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères de réussite des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir 	<ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères de réussite pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui d'autres élèves – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle 	<ul style="list-style-type: none"> – à justifier leur autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation établis préalablement – à déterminer les apprentissages à faire ou à consolider afin de répondre aux attentes de la fin du secondaire

(87)

5.2.8.5.5.

Communiquer oralement selon des modalités variées : familles de situations, processus et stratégies

Analyser la tâche ou le projet – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en tenant compte du genre de production – en évoquant des sources possibles d'inspiration (genres, locuteurs, etc.) – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur différents aspects de sa production

Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (diversifier ses sources d'information, prendre des notes structurées, se familiariser avec un rôle coopératif ou un genre de communication, utiliser un logiciel de présentation, etc.)

- en tenant compte de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur ou de locuteur (capacité d'attention, connaissance des ressources, capacité de réponse et d'autorégulation, aisance relationnelle, préférence pour un genre, etc.)
- en précisant son ou ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, agir à titre de porte-parole, faire valoir une idée, etc.) – en prenant en considération son habileté à utiliser un support sonore ou audiovisuel ou divers outils technologiques (magnétophone, webcam, etc.)

Choisir sa manière d'écouter ou de prendre la parole – en tenant compte de la possibilité de poser des questions ou de faire plus d'une écoute (communication en personne, sur DVD, en balado-diffusion, etc.) – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de la production ou d'un document – en prévoyant la façon de garder des traces de son d'écoute (schématisation, résumé, cybercarnet, etc.) ou de sa prise de parole (enregistrement) – en tenant compte des bruits environnants ou des sources d'interférence – en tenant compte de la possibilité de reprise si la diffusion est différée Préciser ses besoins d'information – en cernant le plus possible l'information à chercher – en déterminant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les genres qui peuvent convenir à la situation – en prévoyant une façon de conserver et d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute et ses références (89)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	<p>► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur importance relative et de leur interdépendance – en cernant l'enjeu de la situation de communication 			
PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES	– en se situant en tant que récepteur	– en se situant en tant qu'énonciateur	– en se situant en tant qu'énonciateur et récepteur	– en se situant en tant que récepteur
	<p>► DÉTERMINER SA DÉMARCHE D'ÉCOUTE OU DE PRISE DE PAROLE</p> <p>Analyser la tâche ou le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en tenant compte du genre de production – en évoquant des sources possibles d'inspiration (genres, locuteurs, etc.) – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur différents aspects de sa production <p>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (diversifier ses sources d'information, prendre des notes structurées, se familiariser avec un rôle coopératif ou un genre de communication, utiliser un logiciel de présentation, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur ou de locuteur (capacité d'attention, connaissance des ressources, capacité de réponse et d'autorégulation, aisance relationnelle, préférence pour un genre, etc.) – en précisant son ou ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, agir à titre de porte-parole, faire valoir une idée, etc.) – en prenant en considération son habileté à utiliser un support sonore ou audiovisuel ou divers outils technologiques (magnétophone, webcam, etc.) <p>Choisir sa manière d'écouter ou de prendre la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de la possibilité de poser des questions ou de faire plus d'une écoute (communication en personne, sur DVD, en baladodiffusion, etc.) – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de la production ou d'un document – en prévoyant la façon de garder des traces de son d'écoute (schématisation, résumé, cybercarnet, etc.) ou de sa prise de parole (enregistrement) – en tenant compte des bruits environnants ou des sources d'interférence – en tenant compte de la possibilité de reprise si la diffusion est différée <p>Préciser ses besoins d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – en cernant le plus possible l'information à chercher – en déterminant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les genres qui peuvent convenir à la situation – en prévoyant une façon de conserver et d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute et ses références 			

(89)

- en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support
- en considérant la nature du sujet (événement; problématique; hypothèse; sentiment, opinion, croyance; etc.)
- en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu
- en établissant un lien entre le genre ou le média et l'adoption d'un point de vue

- en tenant compte des marques d'organisation ainsi que du genre et du type de texte
- en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'avoir accès à des documents complémentaires (90)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite)	<p>► ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support – en considérant la nature du sujet (événement, problématique, hypothèse, sentiment, opinion, croyance, etc.) – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en établissant un lien entre le genre ou le média et l'adoption d'un point de vue – en tenant compte des marques d'organisation ainsi que du genre et du type de texte – en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'avoir accès à des documents complémentaires 	<p>► DÉTERMINER LE CONTENU DE SA PRISE DE PAROLE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en précisant la nature du sujet (fait, affirmation, problème, opinion, manière de procéder, etc.) et les idées qui s'y rattachent – en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du <i>quoi</i>, du <i>comment</i> ou du <i>pourquoi</i>, ou de le traiter sous plus d'un angle – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects qui permettent d'assurer une représentation du sujet – en sélectionnant les éléments qui permettent d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser – en trouvant, au besoin, des illustrations, des exemples, des analogies, des citations ou d'autres éléments complémentaires (schéma, graphique, etc.) – en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire 		<p>► ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur la source et le support – en activant ses connaissances relatives aux œuvres de création (genres, univers, metteurs en scène, scénaristes, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens avec des lectures ou des expériences culturelles

(90)

DÉTERMINER LE POINT DE VUE

Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet – en cernant les caractéristiques à privilégier chez l'auditeur ou l'interlocuteur

- en réfléchissant aux diverses possibilités d'interprétation que présente sa prise de parole lorsqu'elle est destinée à un large public (vidéo dans Internet, témoignage à la télévision, ligne ouverte à la radio, etc.)
- en s'interrogeant sur la perception que l'auditeur ou l'interlocuteur a de soi et du sujet
- en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son propos ou, s'il y a lieu, à l'égard de son auditeur ou de son interlocuteur
- en s'interrogeant sur l'aspect éthique, la pertinence et l'impact du choix de dévoiler des renseignements personnels dans une prise de parole publique

Préciser l'effet recherché

- en évaluant la pertinence, selon le genre de prise de parole, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier
- en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son auditeur ou de son interlocuteur (maîtrise ou non d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.)
- en portant attention aux formules de contact habituellement liées au genre – en choisissant le ton à adopter (neutre, didactique, conciliant, etc.)
- en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.)
- en répertoriant les procédés permettant le mieux de clarifier ou de préciser sa pensée (définition, paraphrase, exemplification, etc.)
- en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective (92)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	<p>► DÉTERMINER LE POINT DE VUE</p> <p><i>Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en ciblant les caractéristiques à privilégier chez l'auditeur ou l'interlocuteur – en réfléchissant aux diverses possibilités d'interprétation que présente sa prise de parole lorsqu'elle est destinée à un large public (vidéo dans Internet, témoignage à la télévision, ligne ouverte à la radio, etc.) – en s'interrogeant sur la perception que l'auditeur ou l'interlocuteur a de soi et du sujet – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son propos ou, s'il y a lieu, à l'égard de son auditeur ou de son interlocuteur – en s'interrogeant sur l'aspect éthique, la pertinence et l'impact du choix de dévoiler des renseignements personnels dans une prise de parole publique <p><i>Préciser l'effet recherché</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant la pertinence, selon le genre de prise de parole, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier – en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son auditeur ou de son interlocuteur (maîtrise ou non d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.) – en portant attention aux formules de contact habituellement liées au genre – en choisissant le ton à adopter (neutre, didactique, conciliant, etc.) – en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.) – en répertoriant les procédés permettant le mieux de clarifier ou de préciser sa pensée (définition, paraphrase, exemplification, etc.) – en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective 			

(92)

Tirer profit de son bagage de connaissances

- en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (sens général des propos, champ lexical, variété de langue, intonation, mimique, etc.)
- en étant attentif aux éléments non verbaux qui se substituent à l'énonciation ou qui la complètent – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations

Tirer profit de ressources externes

- en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés (archives sonores ou audiovisuelles, encyclopédie, Internet, etc.)
- en sollicitant l'avis de personnes-ressources – en comparant sa compréhension et son interprétation avec celles d'autres auditeurs, spectateurs ou interlocuteurs – en questionnant le locuteur (94)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	<p>► DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION</p> <p><i>Tirer profit de son bagage de connaissances</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (sens général des propos, champ lexical, variété de langue, intonation, mimique, etc.) – en étant attentif aux éléments non verbaux qui se substituent à l'énonciation ou qui la complètent – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations <p><i>Tirer profit de ressources externes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés (archives sonores ou audiovisuelles, encyclopédie, Internet, etc.) – en sollicitant l'avis de personnes-ressources – en comparant sa compréhension et son interprétation avec celles d'autres auditeurs, spectateurs ou interlocuteurs – en questionnant le locuteur <p>► ÉTABLIR LE CONTACT ET CONTRIBUER AU MAINTIEN DE LA COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en portant attention à la position de son corps et à la direction de son regard – en manifestant son adhésion ou son opposition, son intérêt ou sa compréhension au moyen d'éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux, selon le cas – en respectant les règles établies pour prendre la parole ou mettre fin à la communication 			

(94)

S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction

DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU DOCUMENT, À L'INTERVENTION OU À LA PRODUCTION

- en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue
- en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre
- en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore
- en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux

CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION

OU DE LA PRODUCTION Situer le contexte

- en tenant compte du média, du support et de la date de production
- en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information
- en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet et des valeurs

Préciser sa pensée – en assurant la continuité au moyen de diverses formes de reprise – en adoptant un vocabulaire qui favorise l'explicitation des idées

- en distinguant les faits des hypothèses et des opinions, les questions des commentaires
- en s'appuyant sur des repères culturels qui aident à la représentation du sujet
- en s'appuyant, au besoin, sur des discours rapportés qui permettent de situer, d'exemplifier ou d'accréditer ses propos
- en clarifiant, au besoin, sa compréhension ou son interprétation à l'aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites

Situer le contexte

- en tenant compte du média, du support et de la date de production
- en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques qui permettent de situer le référent
- en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du thème et des valeurs

› 95 Chapitre 5 Programme de formation de l'école québécoise Domaine des langues Français, langue d'enseignement DÉVELOPPER LE CONTENU OU CONTRIBUER À SON DÉVELOPPEMENT INFORMER

en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction

CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES

en interagissant oralement DÉCOUVRIR

DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute

DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ À L'ŒUVRE

- en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue
- en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre
- en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore
- en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux

CERNER LE CONTENU (95)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (suite)	<p>► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU DOCUMENT, À L'INTERVENTION OU À LA PRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none">– en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue– en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre– en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore– en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux			<p>► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ À L'ŒUVRE</p> <ul style="list-style-type: none">– en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue– en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre– en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore– en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux
	<p>► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION</p> <p><i>Situer le contexte</i></p> <ul style="list-style-type: none">– en tenant compte du média, du support et de la date de production– en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information– en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet et des valeurs	<p>► DÉVELOPPER LE CONTENU OU CONTRIBUER À SON DÉVELOPPEMENT</p> <p><i>Préciser sa pensée</i></p> <ul style="list-style-type: none">– en assurant la continuité au moyen de diverses formes de reprise– en adoptant un vocabulaire qui favorise l'explicitation des idées– en distinguant les faits des hypothèses et des opinions, les questions des commentaires– en s'appuyant sur des repères culturels qui aident à la représentation du sujet– en s'appuyant, au besoin, sur des discours rapportés qui permettent de situer, d'exemplifier ou d'accréditer ses propos– en clarifiant, au besoin, sa compréhension ou son interprétation à l'aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites		<p>► CERNER LE CONTENU DE L'ŒUVRE</p> <p><i>Situer le contexte</i></p> <ul style="list-style-type: none">– en tenant compte du média, du support et de la date de production– en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques qui permettent de situer le référent– en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du thème et des valeurs

(95)

Reconnaître des marques de genre

- en tenant compte du ou des supports et des caractéristiques du ou des médias
- en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence

Dégager le plan

- en s'appuyant sur le découpage explicite et sur les organisateurs textuels
- en mettant en évidence le fil conducteur des propos
- en faisant ressortir la progression de l'information (97)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION	► ORGANISER SES PROPOS OU CONTRIBUER À L'ORGANISATION DES PROPOS		► CERNER L'ORGANISATION DE L'ŒUVRE
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES: PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (suite)	Reconnaître des marques de genre <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du ou des supports et des caractéristiques du ou des médias – en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence Dégager le plan <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur le découpage explicite et sur les organisateurs textuels – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en faisant ressortir la progression de l'information Reconnaître la structure du propos <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses connaissances sur les séquences textuelles – en dégagant l'introduction, le développement et la conclusion – en dégagant l'ordre de présentation des éléments – en dégagant les changements de sujet qui balisent l'échange entre des interlocuteurs – en observant les stratégies de transition du locuteur ou de l'interlocuteur 	Introduire et conclure <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des exigences du genre et du rôle à remplir – en amenant et en posant le sujet en introduction – en annonçant les grandes articulations de ses propos (présentation d'un plan, sujet divisé) si l'ampleur et la complexité du développement le justifient – en concluant, s'il y a lieu, par un rappel d'éléments essentiels, une synthèse ou la proposition d'un élargissement du sujet Baliser le développement <ul style="list-style-type: none"> – en fournissant des indications relatives à l'organisation générale ou spécifique de ses propos (organisateurs textuels, marqueurs de relation, prosodie, signaux visuels, etc.) – en recourant à des rappels ou à des synthèses, au besoin – en évitant les coq-à-l'âne – en utilisant, au besoin, un support matériel Intervenir <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à des propos ou à une façon de dire antérieurs – en précisant à quoi se rapportent ses propos si le délai d'intervention, l'abondance ou la diversité des échanges le nécessitent – en expérimentant différentes façons d'enchaîner des propos (parole en écho, reformulation, question, etc.) – en tirant profit des pauses de l'interlocuteur pour prendre la parole 		<ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du ou des supports – en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence – en mettant en évidence le fil conducteur du propos – en dégagant l'ordre de présentation des éléments et en faisant ressortir leur progression – en la comparant, s'il y a lieu, avec l'œuvre écrite correspondante

(97)

CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ

DANS LE DOCUMENT, L'INTERVENTION OU LA PRODUCTION

Reconnaître l'énonciateur

- en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale
- en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix
- en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix

Attribuer les propos à l'énonciateur approprié

- en se référant aux renseignements fournis explicitement (affiche publicitaire, programme, générique, etc.)
- en s'appuyant sur le contexte pour identifier l'énonciateur dont le nom n'est pas spécifié
- en départageant les énonciateurs des discours directs et des discours rapportés

Dégager l'orientation donnée aux propos

- en discernant les valeurs présentées ou véhiculées
- en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos
- en établissant un lien entre le ton et le genre
- en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief (98)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS LE DOCUMENT, L'INTERVENTION OU LA PRODUCTION	► ADOPTER ET MAINTENIR UN POINT DE VUE		► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS L'ŒUVRE
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (suite)	Reconnaître l'énonciateur <ul style="list-style-type: none"> en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix Attribuer les propos à l'énonciateur approprié <ul style="list-style-type: none"> en se référant aux renseignements fournis explicitement (affiche publicitaire, programme, générique, etc.) en s'appuyant sur le contexte pour identifier l'énonciateur dont le nom n'est pas spécifié en départageant les énonciateurs des discours directs et des discours rapportés Dégager l'orientation donnée aux propos <ul style="list-style-type: none"> en discernant les valeurs présentées ou véhiculées en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos en établissant un lien entre le ton et le genre en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief 	Se situer <ul style="list-style-type: none"> en précisant, s'il y a lieu, le moment de l'énonciation, particulièrement dans le cas de l'utilisation de discours rapportés ou d'une production en différé en manifestant, s'il y a lieu, son attitude par rapport au sujet, notamment pour signaler un accord ou une opposition et pour assurer une mise en relief en manifestant, s'il y a lieu, son attitude par rapport à son destinataire, notamment pour favoriser la communication en masquant, s'il y a lieu, son attitude par rapport à son sujet ou à son destinataire en tenant compte, s'il y a lieu, de la stratégie argumentative pour faire preuve de neutralité ou d'engagement Rapporter des propos <ul style="list-style-type: none"> en départageant ses propos personnels de ceux empruntés à d'autres en s'assurant de respecter le sens initial des discours rapportés en fournissant des indications (noms propres, pronoms, etc.) qui permettent de situer la prise de parole comme étant faite à titre personnel ou non Choisir une variété de langue <ul style="list-style-type: none"> en étant attentif aux jugements sociaux associés aux variétés de langue en tenant compte de l'enjeu de la situation et de l'effet recherché auprès du destinataire en tendant, d'une manière générale, à l'utilisation de la langue standard en étant attentif aux constructions qui sont des sources fréquentes d'erreur Intéresser son destinataire <ul style="list-style-type: none"> en recourant à divers procédés pour capter l'attention (mention différée du sujet, changement de débit, posture, etc.) en adoptant un ton qui contribue à produire l'effet recherché (trassurer, s'imposer, émouvoir, etc.) en cherchant à éviter les tics verbaux, paraverbaux et non verbaux 		Reconnaître l'énonciateur <ul style="list-style-type: none"> en distinguant, s'il y a lieu, le narrateur des personnages d'un récit en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix Dégager l'orientation donnée aux propos <ul style="list-style-type: none"> en discernant les valeurs présentées ou véhiculées en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos (évoquant d'un état d'âme, indice de l'implication d'un personnage, etc.) en établissant un lien entre le ton et le genre en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief en observant l'effet produit par la variété de langue utilisée

(98)

S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction

RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS

- en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties
- en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir
- en étant attentif aux idées et aux prises de position

EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS

- en se référant à son profil d'auditeur et d'interlocuteur
- en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos
- en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences
- en se référant à la façon d'aborder le sujet
- en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur, de l'interlocuteur ou du média
- en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres
- en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux
- en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux

Programme de formation de l'école québécoise INFORMER

en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction

CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES

en interagissant oralement DÉCOUVRIR

DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute

AJUSTER SON INTERVENTION

- en tenant compte des réactions et des rétroactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur – en modifiant l'angle adopté pour aborder le sujet – en ajoutant ou en retranchant des éléments (exemples, aspects, etc.) – en modifiant le rythme, le volume, le débit, l'intonation ou la prononciation – en reformulant de façon à rectifier ou à préciser l'emploi d'un mot – en se référant à sa connaissance de la langue standard – en adaptant son utilisation des supports technologiques

SOLLICITER UNE RÉTROACTION

- en validant la compréhension de son auditoire ou de son interlocuteur – en validant son interprétation des réactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur

RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS

- en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties
- en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir
- en étant attentif aux idées et aux prises de position
- en étant attentif à la dimension esthétique

EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS

- en se référant à son profil d'auditeur
- en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos
- en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences
- en se référant à la façon d'aborder le thème
- en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur ou du support
- en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres
- en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux
- en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux
- en tenant compte de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre et aux stéréotypes (100)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
RÉAGIR À L'ÉCOUTE-AJUSTER SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES	<p>► RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties – en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position 	<p>► AJUSTER SON INTERVENTION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des réactions et des rétroactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur – en modifiant l'angle adopté pour aborder le sujet – en ajoutant ou en retranchant des éléments (exemples, aspects, etc.) – en modifiant le rythme, le volume, le débit, l'intonation ou la prononciation – en reformulant de façon à rectifier ou à préciser l'emploi d'un mot – en se référant à sa connaissance de la langue standard – en adaptant son utilisation des supports technologiques 		<p>► RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties – en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position – en étant attentif à la dimension esthétique
	<p>► EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à son profil d'auditeur et d'interlocuteur – en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en se référant à la façon d'aborder le sujet – en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur, de l'interlocuteur ou du média – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux – en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux 	<p>► SOLICITER UNE RÉTROACTION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en validant la compréhension de son auditoire ou de son interlocuteur – en validant son interprétation des réactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur 		<p>► EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à son profil d'auditeur – en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en se référant à la façon d'aborder le thème – en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur ou du support – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux – en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux – en tenant compte de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre et aux stéréotypes

(100)

CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS

- en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations
- en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs ou interlocuteurs
- en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions médiatiques

(101)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	<p>► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none">– en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations– en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs ou interlocuteurs– en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions médiatiques	<p>► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none">– en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations– en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs– en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions		
RÉAGIR À L'ÉCOUTE-AJUSTER SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (suite)	<p>► FOURNIR UNE RÉTROACTION</p> <ul style="list-style-type: none">– en l'explicitant et en la justifiant– en proposant des pistes d'amélioration relatives au contenu, à l'organisation ou au point de vue– en proposant des pistes d'amélioration relatives aux éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux– en se situant dans une perspective constructive– en étant sensible aux caractéristiques de l'interlocuteur			

(101)

POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE

- en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies d'écoute et de prise de parole au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours d'écoute et de prise de parole – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de détecter ses erreurs dans ses prises de parole et dans celles des autres – en évaluant sa capacité d'améliorer sa prise de parole et son écoute et de proposer

des pistes de solution aux autres – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus

- en évaluant la pertinence d'avoir utilisé, s'il y a lieu, un ou des supports sonores, visuels ou audiovisuels

POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE – en mesurant l'écart entre son anticipation et le résultat final de son travail

- en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné
- en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et de ses pairs

SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION

- en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la création (102)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	<p>► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies d'écoute et de prise de parole au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours d'écoute et de prise de parole – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de détecter ses erreurs dans ses prises de parole et dans celles des autres – en évaluant sa capacité d'améliorer sa prise de parole et son écoute et de proposer des pistes de solution aux autres – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus 			
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES	<p>– en évaluant la pertinence d'avoir utilisé, s'il y a lieu, un ou des supports sonores, visuels ou audiovisuels</p>			
	<p>► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en mesurant l'écart entre son anticipation et le résultat final de son travail – en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné – en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et de ses pairs 			
	<p>► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la création 			
	<p>– en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui demandent un traitement plutôt objectif ou plutôt subjectif</p>			

(102)

SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils technologiques

- en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité (103)

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	<p>► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en faisant le point sur sa connaissance des éléments qui caractérisent sa façon de parler ou celle observée chez d'autres locuteurs (diphthongaison, hésitation, recours à des mots de remplissage, etc.) – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en mettant en évidence l'interdépendance de ses capacités de comprendre, d'interpréter et de réagir – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant son aisance à recourir plus spontanément à certaines stratégies d'écoute ou de prise de parole, notamment pour faire face aux difficultés liées au débit ou à l'accent et pour s'ajuster à différents interlocuteurs – en s'interrogeant sur sa capacité d'intégrer, dans ses prises de parole, des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux observés à l'écoute – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide <p>► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité 			

(103)

5.2.9. Contenu de formation

5.2.9.1. Tableau – Synthèse des processus et stratégies

5.2.9.2. Tableau – Situation de communication écrite et orale

Notions et concepts

COMMUNICATION

Connaissances à construire et à mobiliser

- Se représenter la communication comme une dynamique relationnelle entre deux ou plusieurs personnes, émetteurs et récepteurs, qui recourent à un ou à plusieurs langages et à un ou plusieurs supports pour échanger des messages dont la production et la réception sont influencées par leurs caractéristiques personnelles et par les contextes

Émetteur

- Se représenter l'émetteur comme : • la personne qui produit un message à l'intention d'un récepteur
- l'énonciateur d'un message quand il utilise la langue, écrite ou orale, pour produire son message

Récepteur / destinataire

Langage Message

- Se représenter le récepteur comme : • la personne qui reçoit un message et l'interprète • le destinataire du message quand celui-ci lui est spécifiquement adressé
- Se représenter le langage comme un système de signes qui peut prendre différentes formes (langue, codes informatiques, gestes, symboles, etc.)
- Se représenter le message écrit ou oral comme ce qui est énoncé à propos d'un référent et transmis en direct ou en différé à l'aide d'un ou de plusieurs supports visuels, sonores ou audiovisuels (papier, voix, écran, etc.)

Référent

- Se représenter le référent comme le sujet ou le thème dont il est question dans le message
- Reconnaître les principaux facteurs qui influencent la communication : • intention et rôle de l'émetteur et du récepteur

- caractéristiques psychologiques et affectives de l'émetteur et du récepteur
- valeurs, culture, connaissances encyclopédiques et spécifiques de l'émetteur et du récepteur
- représentation que l'émetteur et le récepteur ont l'un de l'autre ainsi que de la situation et de l'image qu'ils souhaitent projeter
- attitude de l'émetteur et du récepteur à l'égard du référent et du message, et conscience de l'attitude d'autres personnes à ces égards
- connaissance que l'émetteur et le récepteur ont du référent ainsi que du langage et du support utilisés
- ressources et contraintes matérielles • enjeux personnels ou sociaux

Programme de formation de l'école québécoise

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

LE SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Le schéma de la communication a été initialement utilisé pour rendre compte de la communication dans le domaine de la téléphonie. Il a été repris par le linguiste Roman Jakobson pour décrire la communication humaine, puis a été revu et adapté par divers linguistes afin de prendre en considération les facteurs qui influencent la réussite ou l'échec de la communication. À ce sujet, voir notamment Kerbrat-Orecchioni (2002).

LE RÉFÉRENT ET LE DESTINATAIRE

La personne ou la réalité dont parle le message (le référent extratextuel) peut être abordée de manière plus ou moins explicite, selon que l'énonciateur et le destinataire partagent ou non des repères communs.

La prise en compte du destinataire peut être marquée de façon sommaire (désignation explicite, interpellation directe) ou influencer la communication en profondeur (choix et hiérarchisation des idées, insistance sur certaines valeurs, etc.).

LA COMMUNICATION EN DIRECT ET EN DIFFÉRÉ

La communication en direct rend plus visible le processus d'élaboration de la pensée que la communication conçue pour être transmise en différé. L'évolution des pratiques d'écriture, notamment avec le clavardage, oblige désormais à considérer que la communication écrite peut s'effectuer en direct ou en différé à l'instar de la communication orale.

LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE

Certaines pratiques de communication orale et écrite entretiennent un étroit rapport de dépendance. C'est le cas, par exemple, de l'oral fondé sur l'écrit dans une représentation théâtrale ou de la lecture d'un bulletin de nouvelles et, à l'inverse, de l'écrit fondé sur l'oral dans le procès-verbal d'une réunion ou l'article journalistique relatant une entrevue. (110)

Situation de communication écrite et orale (Voir également la section <i>Langue orale</i> , p. 141 à 145)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la communication comme une dynamique relationnelle entre deux ou plusieurs personnes, émetteurs et récepteurs, qui recourent à un ou à plusieurs langages et à un ou plusieurs supports pour échanger des messages dont la production et la réception sont influencées par leurs caractéristiques personnelles et par les contextes 	LE SCHÉMA DE LA COMMUNICATION Le schéma de la communication a été initialement utilisé pour rendre compte de la communication dans le domaine de la téléphonie. Il a été repris par le linguiste Roman Jakobson pour décrire la communication humaine, puis a été revu et adapté par divers linguistes afin de prendre en considération les facteurs qui influencent la réussite ou l'échec de la communication. À ce sujet, voir notamment Kerbrat-Orecchioni (2002).
Émetteur	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'émetteur comme : <ul style="list-style-type: none"> la personne qui produit un message à l'intention d'un récepteur l'énonciateur d'un message quand il utilise la langue, écrite ou orale, pour produire son message 	LE RÉFÉRENT ET LE DESTINATAIRE La personne ou la réalité dont parle le message (le référent extratextuel) peut être abordée de manière plus ou moins explicite, selon que l'énonciateur et le destinataire partagent ou non des repères communs. La prise en compte du destinataire peut être marquée de façon sommaire (désignation explicite, interpellation directe) ou influencer la communication en profondeur (choix et hiérarchisation des idées, insistance sur certaines valeurs, etc.).
Récepteur / destinataire	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le récepteur comme : <ul style="list-style-type: none"> la personne qui reçoit un message et l'interprète le destinataire du message quand celui-ci lui est spécifiquement adressé 	
Langage	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le langage comme un système de signes qui peut prendre différentes formes (langue, codes informatiques, gestes, symboles, etc.) 	LA COMMUNICATION EN DIRECT ET EN DIFFÉRÉ La communication en direct rend plus visible le processus d'élaboration de la pensée que la communication conçue pour être transmise en différé. L'évolution des pratiques d'écriture, notamment avec le clavier, oblige désormais à considérer que la communication écrite peut s'effectuer en direct ou en différé à l'instar de la communication orale.
Message	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le message écrit ou oral comme ce qui est énoncé à propos d'un référent et transmis en direct ou en différé à l'aide d'un ou de plusieurs supports visuels, sonores ou audiovisuels (papier, voix, écran, etc.) 	
Référent	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le référent comme le sujet ou le thème dont il est question dans le message Reconnaître les principaux facteurs qui influencent la communication : <ul style="list-style-type: none"> intention et rôle de l'émetteur et du récepteur caractéristiques psychologiques et affectives de l'émetteur et du récepteur valeurs, culture, connaissances encyclopédiques et spécifiques de l'émetteur et du récepteur représentation que l'émetteur et le récepteur ont l'un de l'autre ainsi que de la situation et de l'image qu'ils souhaitent projeter attitude de l'émetteur et du récepteur à l'égard du référent et du message, et conscience de l'attitude d'autres personnes à ces égards connaissance que l'émetteur et le récepteur ont du référent ainsi que du langage et du support utilisés ressources et contraintes matérielles enjeux personnels ou sociaux 	LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE Certaines pratiques de communication orale et écrite entretiennent un étroit rapport de dépendance. C'est le cas, par exemple, de l'oral fondé sur l'écrit dans une représentation théâtrale ou de la lecture d'un bulletin de nouvelles et, à l'inverse, de l'écrit fondé sur l'oral dans le procès-verbal d'une réunion ou l'article journalistique relatant une entrevue.

(110)

5.2.9.3. Tableau – Grammaire du texte

5.2.9.4. Tableau – Organisation du texte

Notions et concepts

TEXTES ÉCRITS ET ORAUX, COURANTS ET LITTÉRAIRES

Connaissances à construire et à mobiliser

- Reconnaître et utiliser les éléments (mise en pages, genre, choix linguistiques, etc.) qui permettent de rattacher, en tout ou en partie, le texte écrit ou oral au domaine courant (information, publicité, procédure, etc.) ou à celui de la littérature (récit, poésie, théâtre)
- Se représenter l'organisation du texte comme dépendant de ce qui structure le texte à différents niveaux (séquences, ordre et découpage des idées, genre, mise en pages, intitulés, etc.) et qui contribue à sa cohérence

Hypertexte Genre

- Se représenter l'hypertexte comme un texte informatique comportant des liens activables en cliquant sur une zone sensible de l'écran (hyperliens)
- Se représenter le genre comme :
 - un ensemble de textes oraux ou écrits, courants ou littéraires, qui ont en commun un certain nombre de traits caractéristiques

- une forme conventionnelle de messages, historiquement constituée et définie à partir de critères pragmatiques (situation de communication), thématiques (monde représenté, sujet abordé), structurels (dominance de séquences textuelles d'un certain type et de conduites langagières) et matériels (support)
- Reconnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (discussion, entrevue, conférence, documentaire, message publicitaire; monologue, chanson; etc.) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial; poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée; etc.)

Type de texte Séquence

- Se représenter le type du texte comme une caractérisation de sa structure dominante en référence aux prototypes des séquences descriptive, explicative, argumentative, narrative et dialogale
- Se représenter la séquence (descriptive, explicative, argumentative, narrative ou dialogale) comme une structure qui organise le texte en tout (séquence dominante) ou en partie (séquence secondaire)
- Reconnaître et utiliser l'insertion de séquences descriptives, explicatives, argumentatives, narratives et dialogales dans des séquences dominantes d'un autre type
- Reconnaître, en contexte, l'intérêt et l'effet de l'insertion d'une séquence (ex. renforcer la crédibilité, créer une atmosphère)

Programme de formation de l'école québécoise L'HYPERTEXTE

L'hypertexte permet la navigation dans un espace sémantique et non géographique où le lecteur compose son propre texte à travers sa manière de cheminer dans un réseau de possibilités. Pour que la navigation sur Internet selon une intention de lecture soit efficace, il faut des connaissances sur des techniques de recherche spécifiques (synonymie, termes proches, opérateurs booléens, etc.).

Pour une définition du terme « hypertexte », dont la création remonte à 1965, voir notamment le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française.

LES GENRES ET LES TYPES DE TEXTES

Historiquement, le genre s'est constitué à partir de formes où domine un type particulier. Par exemple, à l'écrit, « le conte, la nouvelle littéraire, le récit et le roman sont des genres de textes où domine le type narratif. Le texte de type descriptif caractérise un genre comme le portrait, mais se trouve aussi dans le fait divers, la règle de jeu et la nouvelle journalistique. On trouve le type explicatif dans divers genres de textes comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article d'encyclopédie et le manuel scolaire. Le type argumentatif domine dans le pamphlet, l'éditorial et l'essai. Le type dialogal caractérise la pièce de théâtre et l'entrevue » (Le français, enseignement secondaire, Programme d'études, ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 13). Pour un aperçu de la problématique des genres, voir notamment Charaudeau et Maingueneau (2002) et Canvat (1999).

Dans le programme, le terme « genre » est utilisé pour désigner des catégories de textes courants et littéraires largement reconnues (éditorial, article d'encyclopédie; récit d'aventures, pièce de théâtre; etc.).

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant (118)

Organisation du texte		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
TEXTES ÉCRITS ET ORAUX, COURANTS ET LITTÉRAIRES	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser les éléments (mise en pages, genre, choix linguistiques, etc.) qui permettent de rattacher, en tout ou en partie, le texte écrit ou oral au domaine courant (information, publicité, procédure, etc.) ou à celui de la littérature (récit, poésie, théâtre) Se représenter l'organisation du texte comme dépendant de ce qui structure le texte à différents niveaux (séquences, ordre et découpage des idées, genre, mise en pages, intitulés, etc.) et qui contribue à sa cohérence 	
Hypertexte	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'hypertexte comme un texte informatique comportant des liens activables en cliquant sur une zone sensible de l'écran (hyperliens) 	L'HYPERTEXTE L'hypertexte permet la navigation dans un espace sémantique et non géographique où le lecteur compose son propre texte à travers sa manière de cheminer dans un réseau de possibilités. Pour que la navigation sur Internet selon une intention de lecture soit efficace, il faut des connaissances sur des techniques de recherche spécifiques (synonymie, termes proches, opérateurs booléens, etc.). Pour une définition du terme « hypertexte », dont la création remonte à 1965, voir notamment le <i>Grand dictionnaire terminologique</i> de l'Office québécois de la langue française.
Genre	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le genre comme : <ul style="list-style-type: none"> un ensemble de textes oraux ou écrits, courants ou littéraires, qui ont en commun un certain nombre de traits caractéristiques une forme conventionnelle de messages, historiquement constituée et définie à partir de critères pragmatiques (situation de communication), thématiques (monde représenté, sujet abordé), structurels (dominance de séquences textuelles d'un certain type et de conduites langagières) et matériels (support) Reconnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (discussion, entrevue, conférence, documentaire, message publicitaire; monologue, chanson; etc.) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial; poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée; etc.) 	LES GENRES ET LES TYPES DE TEXTES Historiquement, le genre s'est constitué à partir de formes où domine un type particulier. Par exemple, à l'écrit, « le conte, la nouvelle littéraire, le récit et le roman sont des genres de textes où domine le type narratif. Le texte de type descriptif caractérise un genre comme le portrait, mais se trouve aussi dans le fait divers, la règle de jeu et la nouvelle journalistique. On trouve le type explicatif dans divers genres de textes comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article d'encyclopédie et le manuel scolaire. Le type argumentatif domine dans le pamphlet, l'éditorial et l'essai. Le type dialogal caractérise la pièce de théâtre et l'entrevue » (<i>Le français enseignement secondaire. Programme d'études</i> , ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 13). Pour un aperçu de la problématique des genres, voir notamment Charadeau et Maingueneau (2002) et Canvat (1999). Dans le programme, le terme « genre » est utilisé pour désigner des catégories de textes courants et littéraires largement reconnues (éditorial, article d'encyclopédie; récit d'aventures, pièce de théâtre; etc.).
Type de texte	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le type du texte comme une caractérisation de sa structure dominante en référence aux prototypes des séquences descriptives, explicatives, argumentatives, narratives et dialogales 	
Séquence	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la séquence (descriptive, explicative, argumentative, narrative ou dialogale) comme une structure qui organise le texte en tout (séquence dominante) ou en partie (séquence secondaire) Reconnaître et utiliser l'insertion de séquences descriptives, explicatives, argumentatives, narratives et dialogales dans des séquences dominantes d'un autre type Reconnaître, en contexte, l'intérêt et l'effet de l'insertion d'une séquence (ex. renforcer la crédibilité, créer une atmosphère) 	

(118)

L'ÉVOLUTION DES TEXTES

L'observation de la variété des textes pourrait donner lieu à une réflexion sur l'évolution des textes du Moyen Âge à aujourd'hui et sur les facteurs qui ont exercé une influence marquante, comme l'avènement de l'imprimerie et de l'informatique ou l'expansion de la scolarisation et de la laïcisation.

LES STÉRÉOTYPES COMME POINTS DE REPÈRE

Certains textes sont marqués par la présence d'éléments stéréotypés (ex. héros de légende, coureur des bois, etc.) qui peuvent constituer des repères pour situer, par exemple une époque, un genre ou un discours.

LA DESCRIPTION

Selon les textes, la description peut être présentée d'une seule venue dans une séquence ou par touches à l'aide d'éléments disséminés dans le texte, par exemple sous forme de notations descriptives incluses dans un dialogue.

LES DIVERS PROCÉDÉS

Dans le programme, le mot « procédé » renvoie à une manière distinctive et caractéristique de structurer un propos pour susciter un effet particulier chez un lecteur, un auditeur ou un interlocuteur.

INTERNET ET LA CONCEPTION DE L'ÉCRITURE

Le développement d'Internet a introduit des changements importants dans la conception de l'écriture et de la lecture des textes. Ainsi, l'absence potentielle de contrainte dans le choix des liens auxquels un texte peut donner lieu fait en sorte que l'hyperlien se substitue parfois à la construction explicite de certains liens (ex. causalité, comparaison). Quant aux limites d'affichage de la page-écran, elles entraînent une forte segmentation de l'information et conditionnent la longueur du développement des écrits spécifiquement conçus pour une utilisation Web.

L'INFLUENCE DES OUTILS TECHNOLOGIQUES

Dans le travail sur le texte, les outils technologiques imposent la prise en compte d'une diversification des moyens disponibles pour mettre des propos en relation à l'intérieur d'un texte ou dans des textes différents (cohabitation du mot, de l'image et du son, hyperlien, etc.). (119)

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Séquence descriptive	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la séquence descriptive comme une structure servant à présenter le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité Reconnaître la séquence descriptive et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> mention du sujet en début de séquence et reformulation finale qui établit une relation avec un autre élément par comparaison, métaphore, métonymie, etc.; possibilité de différer la mention du sujet pour créer un effet l'énumération ordonnée d'aspects ou de sous aspects du sujet (qualités, propriétés ou parties – composantes, phases ou étapes), soit l'actualisation Distinguer les actions énumérées dans une description de celles qui structurent un récit 	<p>L'ÉVOLUTION DES TEXTES</p> <p>L'observation de la variété des textes pourrait donner lieu à une réflexion sur l'évolution des textes du Moyen Âge à aujourd'hui et sur les facteurs qui ont exercé une influence marquante, comme l'avènement de l'imprimerie et de l'informatique ou l'expansion de la scolarisation et de la laïcisation.</p> <p>LES STÉRÉOTYPES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>Certains textes sont marqués par la présence d'éléments stéréotypés (ex. héros de légende, coureur des bois, etc.) qui peuvent constituer des repères pour situer, par exemple une époque, un genre ou un discours.</p> <p>LA DESCRIPTION</p> <p>Selon les textes, la description peut être présentée d'une seule venue dans une séquence ou par touches à l'aide d'éléments disséminés dans le texte, par exemple sous forme de notations descriptives incluses dans un dialogue.</p> <p>LES DIVERS PROCÉDÉS</p> <p>Dans le programme, le mot « procédé » renvoie à une manière distinctive et caractéristique de structurer un propos pour susciter un effet particulier chez un lecteur, un auditeur ou un interlocuteur.</p> <p>INTERNET ET LA CONCEPTION DE L'ÉCRITURE</p> <p>Le développement d'Internet a introduit des changements importants dans la conception de l'écriture et de la lecture des textes. Ainsi, l'absence potentielle de contrainte dans le choix des liens auxquels un texte peut donner lieu fait en sorte que l'hyperlien se substitue parfois à la construction explicite de certains liens (ex. causalité, comparaison). Quant aux limites d'affichage de la page-écran, elles entraînent une forte segmentation de l'information et conditionnent la longueur du développement des écrits spécifiquement conçus pour une utilisation Web.</p> <p>L'INFLUENCE DES OUTILS TECHNOLOGIQUES</p> <p>Dans le travail sur le texte, les outils technologiques imposent la prise en compte d'une diversification des moyens disponibles pour mettre des propos en relation à l'intérieur d'un texte ou dans des textes différents (cohabitation du mot, de l'image et du son, hyperlien, etc.).</p>
Procédé descriptif	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser certains procédés propres à la description : nommer, situer dans l'espace ou le temps et caractériser Reconnaître et utiliser des dispositions graphiques qui accroissent la lisibilité de la description (à la verticale, en étoile, en tableau, etc.) 	
Séquence explicative	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la séquence explicative comme une structure servant à présenter le <i>pourquoi</i> d'une réalité Reconnaître le caractère typique des séquences explicatives et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> introduction avec un questionnement en <i>pourquoi</i> développement en <i>parce que</i> et enchaînement de causalité Reconnaître diverses modalités de réalisation de la séquence explicative : <ul style="list-style-type: none"> <i>pourquoi</i> ou <i>parce que</i> implicites introduction pouvant être constituée d'une séquence descriptive qui amène l'objet problématique enchaînement de séquences explicatives complémentaires clôturées par une conclusion d'ensemble conclusion pouvant être elliptique ou déplacée en tête de séquence 	
Procédé explicatif	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des procédés explicatifs : définir, exemplifier, reformuler, comparer, etc. 	

(119)

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

LES ŒUVRES MULTIMÉDIAS

Les œuvres multimédias sont caractérisées par la diversité d'éléments et de moyens de diffusion auxquels elles font appel (ex. texte imprimé ou à l'écran, voix, son, image fixe ou animée). Ceux-ci ne sont pas simplement réunis, mais utilisés de manière intégrée. Ils sont constitutifs de l'œuvre à laquelle ils confèrent une identité propre.

LE DISCOURS ET LE TEXTE

Parmi les nombreuses acceptions du terme « discours », celles qui l'associent à la situation de communication (discours informatif, expressif, poétique, etc.) permettent de le distinguer du terme « texte », conçu comme un objet linguistique existant en soi. Pour une vision d'ensemble de la question, voir notamment Tomassone (2001), section Langue et discours, ainsi que Charaudeau et Maingueneau (2002).

LES SÉQUENCES ET LES TYPES DE TEXTES

Pour de l'information spécifique sur les prototypes des séquences qui servent de référence pour caractériser l'organisation globale ou locale des textes et désigner des types de textes, voir en particulier Adam (2005).

LES TEXTES DESCRIPTIFS, EXPLICATIFS ET INFORMATIFS

Parler de texte descriptif ou explicatif et de texte informatif relève d'approches différentes. Alors que le texte est dit descriptif ou explicatif si sa structure correspond au prototype de la séquence descriptive ou explicative, il pourra être considéré comme informatif si, sur le plan du discours et du contenu, il vise essentiellement à apporter un savoir, et ce, aussi bien à travers une structure descriptive qu'explicative.

Il est à noter que les séquences descriptives et explicatives sont souvent des séquences secondaires dans l'organisation des textes. (120)

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Séquence argumentative	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la séquence argumentative comme visant à influencer, à convaincre ou à persuader quelqu'un Reconnaître le caractère typique de la séquence argumentative et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> introduction qui amène le sujet (controverse, dilemme, etc.) étayage d'un raisonnement à l'aide d'arguments conclusion argumentative (thèse) Reconnaître diverses modalités de réalisation de la séquence argumentative : <ul style="list-style-type: none"> introduction qui amène le sujet en le posant ou non mouvement argumentatif qui mène des arguments à la présentation de la thèse ou de la thèse aux arguments conclusion du texte qui présente la conclusion argumentative (thèse), reformule la thèse, résume les étapes du raisonnement ou propose un élargissement du débat Reconnaître et formuler la thèse, les arguments et les éléments qui les appuient en portant une attention particulière aux inférences qui sous-tendent le passage des arguments à la thèse Reconnaître la contre-thèse, soit la thèse à laquelle s'oppose explicitement ou implicitement le texte, et les contre-arguments, soit les arguments de la contre-thèse Reconnaître et utiliser des enchaînements logiques (conjonction, causalité, opposition, etc.) qui structurent le raisonnement (déduction, induction, analogie, etc.) Reconnaître et utiliser les marqueurs argumentatifs en accordant une attention particulière à leur effet sur l'orientation de la thèse : alors, donc → vers la confirmation de la conclusion argumentative; mais, par contre, à moins que → vers une réorientation ou un renversement de la conclusion argumentative et la formulation d'une nouvelle thèse, etc. 	<p>LES ŒUVRES MULTIMÉDIAS</p> <p>Les œuvres multimédias sont caractérisées par la diversité d'éléments et de moyens de diffusion auxquels elles font appel (ex. texte imprimé ou à l'écran, voix, son, image fixe ou animée). Ceux-ci ne sont pas simplement réunis, mais utilisés de manière intégrée. Ils sont constitutifs de l'œuvre à laquelle ils confèrent une identité propre.</p> <p>LE DISCOURS ET LE TEXTE</p> <p>Parmi les nombreuses acceptions du terme « discours », celles qui l'associent à la situation de communication (discours informatif, expressif, poétique, etc.) permettent de le distinguer du terme « texte », conçu comme un objet linguistique existant en soi. Pour une vision d'ensemble de la question, voir notamment Tomassone (2001), section Langue et discours, ainsi que Charaudeau et Maingueneau (2002).</p> <p>LES SÉQUENCES ET LES TYPES DE TEXTES</p> <p>Pour de l'information spécifique sur les prototypes des séquences qui servent de référence pour caractériser l'organisation globale ou locale des textes et désigner des types de textes, voir en particulier Adam (2005).</p> <p>LES TEXTES DESCRIPTIFS, EXPLICATIFS ET INFORMATIFS</p> <p>Parler de texte descriptif ou explicatif et de texte informatif relève d'approches différentes. Alors que le texte est dit descriptif ou explicatif si sa structure correspond au prototype de la séquence descriptive ou explicative, il pourra être considéré comme informatif si, sur le plan du discours et du contenu, il vise essentiellement à apporter un savoir, et ce, aussi bien à travers une structure descriptive qu'explicative.</p> <p>Il est à noter que les séquences descriptives et explicatives sont souvent des séquences secondaires dans l'organisation des textes.</p>

(120)

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

LES TEXTES DESCRIPTIFS, ARGUMENTATIFS ET NARRATIFS

Pour de l'information sur les marques linguistiques propres aux textes descriptifs, argumentatifs et narratifs, voir en particulier Charaudeau (1992).

LA STRATÉGIE ARGUMENTATIVE

Dans un texte argumentatif, même si l'énonciateur privilégie un procédé, il peut en utiliser d'autres.

LE TEXTE ENGAGÉ Le travail relatif à la séquence argumentative amène à reconnaître le discours, ainsi que des caractéristiques d'énonciation et d'organisation qui marquent les textes argumentatifs. Ces connaissances devraient favoriser l'accès aux textes engagés en général, qu'ils soient courants ou littéraires.

L'ESSAI

Parmi les textes engagés, l'essai est un écrit courant ou littéraire habituellement rédigé en prose. Il est utilisé pour présenter et faire valoir la façon de voir d'une personne ou d'un groupe à l'égard d'un sujet contemporain (ex. interrogation sociale, philosophique, culturelle). La tonalité adoptée s'écarte généralement de la neutralité (ex. polémique, ironie) et, comme la réflexion est revendiquée par l'auteur ou les auteurs, le lien entre auteur et énonciateur y est étroit.

LE PAMPHLET ET LE MANIFESTE

Le pamphlet correspond à un écrit polémique généralement court, sans nuance et signé par une personne qui cherche à imposer son opinion à l'encontre d'une autre personne, d'un parti politique ou d'une institution. Le terme est fréquemment confondu avec le terme anglais correspondant, qui désigne un dépliant publicitaire. Cet emploi est considéré comme un anglicisme à éviter.

Le manifeste se distingue du pamphlet en ce qu'il constitue d'abord et avant tout une prise de position choc produite par une personnalité ou un groupement de personnes. Il est utilisé pour proclamer officiellement une vision politique ou idéologique (ex. Manifeste du parti communiste, Manifeste du surréalisme, Manifeste du refus global). Ses formes sont multiples (graffiti, affiche, feuillet de propagande, essai). (121)

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Stratégie argumentative	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la stratégie argumentative comme : <ul style="list-style-type: none"> une façon de structurer l'étayage d'un raisonnement pour tenter d'imposer au destinataire une façon de voir et pour obtenir son adhésion un ensemble de moyens langagiers et graphiques dont le procédé argumentatif est l'élément fondamental 	<p>LES TEXTES DESCRIPTIFS, ARGUMENTATIFS ET NARRATIFS</p> <p>Pour de l'information sur les marques linguistiques propres aux textes descriptifs, argumentatifs et narratifs, voir en particulier Charaudeau (1992).</p> <p>LA STRATÉGIE ARGUMENTATIVE</p> <p>Dans un texte argumentatif, même si l'énonciateur privilégie un procédé, il peut en utiliser d'autres.</p> <p>LE TEXTE ENGAGÉ</p> <p>Le travail relatif à la séquence argumentative amène à reconnaître le discours, ainsi que des caractéristiques d'énonciation et d'organisation qui marquent les textes argumentatifs. Ces connaissances devraient favoriser l'accès aux textes engagés en général, qu'ils soient courants ou littéraires.</p> <p>L'ESSAI</p> <p>Parmi les textes engagés, l'essai est un écrit courant ou littéraire habituellement rédigé en prose. Il est utilisé pour présenter et faire valoir la façon de voir d'une personne ou d'un groupe à l'égard d'un sujet contemporain (ex. interrogation sociale, philosophique, culturelle). La tonalité adoptée s'écarte généralement de la neutralité (ex. polémique, ironie) et, comme la réflexion est revendiquée par l'auteur ou les auteurs, le lien entre auteur et énonciateur y est étroit.</p> <p>LE PAMPHLET ET LE MANIFESTE</p> <p>Le pamphlet correspond à un écrit polémique généralement court, sans nuance et signé par une personne qui cherche à imposer son opinion à l'encontre d'une autre personne, d'un parti politique ou d'une institution. Le terme est fréquemment confondu avec le terme anglais correspondant, qui désigne un dépliant publicitaire. Cet emploi est considéré comme un anglicisme à éviter.</p> <p>Le manifeste se distingue du pamphlet en ce qu'il constitue d'abord et avant tout une prise de position choc produite par une personnalité ou un groupement de personnes. Il est utilisé pour proclamer officiellement une vision politique ou idéologique (ex. <i>Manifeste du parti communiste</i>, <i>Manifeste du surréalisme</i>, <i>Manifeste du refus global</i>). Ses formes sont multiples (graffiti, affiche, feuillet de propagande, essai).</p>
Procédé argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser les éléments d'une stratégie argumentative : <ul style="list-style-type: none"> procédé argumentatif dominant (réfutation, explication, etc.) procédés graphiques point de vue (marques énonciatives, marques de modalité) discours rapportés figures et procédés stylistiques (ironie, répétition, etc.) insertion de séquences non argumentatives 	
Réfutation	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des procédés de réfutation : <ul style="list-style-type: none"> déclarer la thèse adverse dépassée opposer une exception à la thèse adverse qualifier l'argumentation adverse de contradictoire retourner un argument contre la personne qui s'en est servi concéder quelque chose pour mieux en tirer avantage élaborer des hypothèses pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent recourir à l'emphase et au renforcement 	
Explication argumentative	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser des procédés d'explication argumentative : <ul style="list-style-type: none"> poser la thèse au départ privilégier l'établissement de rapports de causalité justifier à l'aide de procédés explicatifs adopter un point de vue relativement distancié 	

(121)

5.2.9.5.

Tableau – Grammaire de la phrase

- Se représenter la phrase transformée comme une phrase non conforme à la phrase de base (phrase P) et ayant subi une ou plusieurs modifications :
 - un changement de type • un changement de forme
 - le déplacement d'un constituant obligatoire ou du constituant facultatif
 - un enchâssement dans une autre phrase (ex. Les médias annoncent que la Commission déposera son rapport demain.)
- Établir un lien entre les différents types et formes de phrases, y compris les phrases à construction particulière, et l'énonciation
- Reconnaître et utiliser, en contexte, diverses combinaisons possibles de types et de formes de phrases
- Reconnaître et utiliser, en contexte, le rôle propre à chaque type de phrase et les rôles qui s'en distinguent (ex. type déclaratif utilisé pour donner un ordre : Vous fermerez la porte en sortant.)

LA PHRASE COMME POINT DE REPÈRE

Certaines constructions syntaxiques permettent de relier des textes à des périodes historiques, à des genres ou à des domaines d'activité. Ainsi, l'absence du déterminant dans de nombreuses expressions proverbiales et idiomatiques constitue une trace de l'ancien français, où ce procédé servait à souligner le caractère générique ou virtuel d'un énoncé (ex. Remuer ciel et terre.). Dans la littérature, le conte traditionnel a été marqué par le fréquent emploi, en début de récit, d'une phrase commençant par Il était une fois. Cette tournure est désormais associée au genre. Dans les

domaines médical et culinaire, la posologie et la recette sont largement marquées par l'utilisation de la phrase infinitive. (123)

Grammaire de la phrase		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
CONSTRUCTION DE LA PHRASE Phrase de base (ou phrase P) Constituants de la phrase Constituants obligatoires Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles (complément de phrase) Fonction syntaxique Phrase transformée Type de phrase Phrase déclarative, exclamative, impérative, interrogative Forme de phrase Phrase active, emphatique, impersonnelle, négative, neutre, passive, personnelle, positive	– Utiliser le modèle suivant de la phrase de base (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre, interpréter, construire, ponctuer et réviser des phrases avec et sans subordonnée : phrase déclarative, positive, active et neutre dont les constituants sont, dans l'ordre, un groupe nominal sujet, un groupe du verbe prédicat et, facultativement, un ou plusieurs groupes compléments de phrase – Observer que la grammaticalité d'une phrase n'est pas en soi une condition suffisante à sa compréhension – Se représenter la phrase transformée comme une phrase non conforme à la phrase de base (phrase P) et ayant subi une ou plusieurs modifications : <ul style="list-style-type: none"> • un changement de type • un changement de forme • le déplacement d'un constituant obligatoire ou du constituant facultatif • un enchâssement dans une autre phrase (ex. <i>Les médias annoncent que la Commission déposera son rapport demain.</i>) – Établir un lien entre les différents types et formes de phrases, y compris les phrases à construction particulière, et l'énonciation – Reconnaître et utiliser, en contexte, diverses combinaisons possibles de types et de formes de phrases – Reconnaître et utiliser, en contexte, le rôle propre à chaque type de phrase et les rôles qui s'en distinguent (ex. type déclaratif utilisé pour donner un ordre : <i>Vous fermerez la porte en sortant.</i>)	LES RÉGULARITÉS DE LA LANGUE FRANÇAISE La mise en évidence des grandes régularités qui organisent la langue française permet d'en dégager le caractère systémique et la cohérence. Cette approche de la langue constitue un facteur propice à l'adoption d'une attitude positive au regard de l'apprentissage du français. LA PHRASE À L'ÉCRIT ET À L'ORAL La comparaison entre l'écrit et l'oral permet de faire ressortir des variables et des invariants qui marquent les modalités de réalisation de la phrase. L'observation devrait contribuer à faire voir que la conception de la phrase utilisée dans la grammaire de l'écrit est un outil partiellement adapté pour décrire la structuration des énoncés de la langue orale. LA PHRASE COMME POINT DE REPÈRE Certaines constructions syntaxiques permettent de relier des textes à des périodes historiques, à des genres ou à des domaines d'activité. Ainsi, l'absence du déterminant dans de nombreuses expressions proverbiales et idiomatiques constitue une trace de l'ancien français, où ce procédé servait à souligner le caractère générique ou virtuel d'un énoncé (ex. <i>Remuer ciel et terre.</i>). Dans la littérature, le conte traditionnel a été marqué par le fréquent emploi, en début de récit, d'une phrase commençant par <i>Il était une fois</i> . Cette tournure est désormais associée au genre. Dans les domaines médical et culinaire, la posologie et la recette sont largement marquées par l'utilisation de la phrase infinitive.

(123)

- Reconnaître et utiliser le détachement de groupes de mots ou de phrases en tenant compte de l'utilisation des pronoms et de la ponctuation (ex. Toi, tu les aimes, ses toiles?)
- Reconnaître et utiliser l'ordre approprié des pronoms dans le groupe verbal (ex. Dites-le-moi si vous avez froid.)
- Choisir le pronom approprié, notamment lui et leur, en tenant compte de sa fonction dans la phrase ainsi que des caractéristiques de son référent (ex. Mon père m'attendait et j'étais en retard, alors je lui ai téléphoné pour le rassurer.)

Fonctions dans les groupes

Complément du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe, du présentatif

Attribut du sujet, du complément direct du verbe

Modificateur du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe

Classe de mot

Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction

125 Chapitre 5

Programme de formation de l'école québécoise Domaine des langues Français, langue d'enseignement

- Reconnaître les différentes fonctions grammaticales du groupe de l'adverbe :

- modificateur du verbe, de l'adjectif ou d'un autre adverbe (ex. Il chante rarement en public. Ses textes sont vraiment touchants. Il les commente très peu.)
- complément de verbe ou de phrase (ex. Je vis ici. Aujourd'hui, j'apprécie le rythme de la vie rurale.)
- Reconnaître les différents rôles textuels du groupe de l'adverbe :
 - marqueur de modalité (ex. Sans doute me suis-je trompé.)
 - organisateur textuel (ex. Dans la conférence, il sera d'abord question des conditions de vie en ville.)
 - coordonnant (ex. Elle devait être en vacances, pourtant on l'a vue au travail.) (125)

Grammaire de la phrase (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Constituants des groupes (Suite)	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser le détachement de groupes de mots ou de phrases en tenant compte de l'utilisation des pronoms et de la ponctuation (ex. Toi, tu les aimes, ses toiles?) – Reconnaître et utiliser l'ordre approprié des pronoms dans le groupe verbal (ex. Dites-le-moi si vous avez froid.) – Choisir le pronom approprié, notamment <i>lui</i> et <i>leur</i>, en tenant compte de sa fonction dans la phrase ainsi que des caractéristiques de son référent (ex. Mon père m'attendait et j'étais en retard, alors je lui ai téléphoné pour le rassurer.) 	L'ANALYSE GRAMMATICALE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE En lecture, l'analyse de la phrase et des groupes s'avère particulièrement utile pour résoudre des problèmes de compréhension et, notamment, pour accéder au sens des textes qui présentent un niveau élevé de complexité syntaxique et une grande densité informative. En écriture, elle permet de mettre en évidence les relations qui construisent la cohérence et qui conditionnent l'orthographe grammaticale. Elle peut aussi constituer un outil d'observation pour caractériser la façon d'écrire d'un auteur.
Fonctions dans les groupes	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les différentes fonctions grammaticales du groupe de l'adverbe : <ul style="list-style-type: none"> • modificateur du verbe, de l'adjectif ou d'un autre adverbe (ex. Il chante <u>rarement</u> en public. Ses textes sont <u>vraiment</u> touchants. Il les commente <u>très peu</u>.) • complément de verbe ou de phrase (ex. Je vis <u>ici</u>. <u>Aujourd'hui</u>, j'apprécie le rythme de la vie rurale.) – Reconnaître les différents rôles textuels du groupe de l'adverbe : <ul style="list-style-type: none"> • marqueur de modalité (ex. <u>Sans doute</u> me suis-je trompé.) • organisateur textuel (ex. <u>Dans la conférence</u>, il sera <u>d'abord</u> question des conditions de vie en ville.) • coordonnant (ex. Elle devait être en vacances, <u>pourtant</u> on l'a vue au travail.) 	LE MÉTALANGUE GRAMMATICAL L'utilisation d'une terminologie grammaticale spécifique doit aller de pair avec le développement de la capacité de consulter une grammaire de manière autonome.
Complément du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe, du présentatif		LES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE Les dictionnaires de langue fournissent des précisions et des exemples de constructions syntaxiques. Ils sont donc à inclure dans les ouvrages à consulter pour vérifier la construction des phrases, notamment en ce qui a trait aux groupes prépositionnels compléments de verbe et au choix du mode du verbe dans les subordonnées.
Attribut du sujet, du complément direct du verbe		
Modificateur du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe		
Classe de mot Determinant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction		

(125)

- Reconnaître et utiliser les subordonnées relatives en accordant une attention particulière au complément indirect du verbe de la subordonnée et au trait animé ou non de l'antécédent (ex. Les personnes à qui /auxquelles j'ai parlé partagent mon avis. Le film auquel il a participé est remarquable.) (126)

Grammaire de la phrase (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
LIENS DANS LA PHRASE ET ENTRE LES PHRASES Subordination Fonction de la subordonnée : complément de phrase, complément du présentatif, complément du nom, du verbe ou de l'adjectif, sujet	Utiliser les manipulations syntaxiques pour comprendre la subordination en tant que phénomène de dépendance syntaxique – Reconnaître et utiliser les subordonnées relatives en accordant une attention particulière au complément indirect du verbe de la subordonnée et au trait animé ou non de l'antécédent (ex. <i>Les personnes à qui/auxquelles j'ai parlé partagent mon avis. Le film auquel il a participé est remarquable</i>) – Reconnaître la subordonnée relative explicative – Reconnaître et interpréter l'absence d'antécédent du pronom de la subordonnée (ex. <i>Qui veut aller loin ménage sa monture. Ou tu iras, j'irai!</i>) – Reconnaître et utiliser la subordonnée complétive complément du verbe, de l'adjectif et du nom ainsi que la complétive sujet en accordant une attention particulière au mode du verbe – Observer l'orthographe du pronom <i>il</i> dans la complétive complément d'un verbe impersonnel (ex. <i>Voici ce qu'il/ce qui lui reste à faire. Faites ce qu'il faut. *Faites ce qui faut.</i>) – Reconnaître et utiliser les subordonnées complétives exclamatives et interrogatives – Au cours de la première année du cycle, reconnaître et établir des relations sémantiques de temps, de but, de cause et de conséquence à l'aide de la subordonnée complément de phrase – Au cours de la deuxième année du cycle, reconnaître et établir des relations sémantiques d'opposition, de concession, de comparaison et d'hypothèse à l'aide de la subordonnée complément de phrase – Se représenter la phrase correlative comme entretenant un lien de dépendance (ex. <i>Il a tant plu que la récolte est menacée.</i>) ou d'interdépendance avec une autre phrase (ex. <i>Plus le froid perdure, moins les bourgeons n'éclosent.</i>) Au cours de la troisième année du cycle, reconnaître et utiliser la subordonnée correlative de comparaison (ex. <i>Il s'est autant amusé qu'il a travaillé.</i>) et de conséquence (ex. <i>Il a tant travaillé qu'il s'est épuisé.</i>)	LA GRAMMAIRE AU SERVICE DU SENS ET DE LA COMMUNICATION Les relations que la pensée établit entre les idées sont marquées par une utilisation conjointe et complémentaire des ressources linguistiques et textuelles. Par conséquent, en classe, les relations syntaxiques doivent être abordées en tenant compte des réseaux de sens dans lesquels elles s'insèrent et auxquels elles participent pour contribuer à la cohérence textuelle. LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES Les manipulations syntaxiques permettent de déterminer les propriétés syntaxiques des groupes et des phrases et d'établir la nature de leur relation : dépendance, interdépendance ou indépendance. L'APPRENTISSAGE DE LA SUBORDINATION On peut être porté, dans la rédaction de textes, à ne pas utiliser la subordination pour éviter des erreurs. Aussi la construction de liens explicites à l'aide de subordonnées, avec les risques d'erreurs qu'elle comporte, doit-elle être présentée en classe comme nécessaire au développement de la compétence à écrire. LES MARQUEURS DE RELATION Les marqueurs de relation sont aussi nommés « connecteurs » par les grammairiens. Les mots ou groupes de mots, qui établissent des relations sémantiques, peuvent jouer un rôle structurant à différents niveaux : organisation des phrases (coordonnantes, subordonnantes), du texte (organisateurs textuels) et du discours (ex. alors marquant le temps dans une narration et une conclusion dans une argumentation). L'observation des textes de scripteurs et de locuteurs expérimentés devrait favoriser une réflexion sur l'intérêt de diversifier les façons de préciser sa pensée et de doser l'utilisation des marqueurs de relation. LE PARALLÉLISME DE CONSTRUCTION DANS LES PHRASES CORRELATIVES Certaines phrases correlatives présentent des constructions parallèles. Il en va de même à l'intérieur de la phrase pour les groupes de mots en corrélation (ex. <i>Plus on est de fous, plus on rit. Comme on fait son lit, on se couche. Tel père, tel fils.</i>).

(126)

- Recourir à l'analyse syntaxique pour :
 - s'assurer que les phrases et les groupes de mots juxtaposés et coordonnés ont la même fonction grammaticale (ex. *Elle a parlé du film et de son rendez-vous avec toi. *Elle a parlé du film et que vous aviez rendez-vous.*)
 - distinguer la coordination et la subordination (127)

Grammaire de la phrase (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Subordination (Suite) Juxtaposition Coordination	– Reconnaître et établir, dans la phrase et entre les phrases, des corrélations marquant la restriction et l'exclusion (ex. <i>Le président ne pense qu'aux retombées de son intervention. Malgré qu'il ne soit disponible qu'aujourd'hui, il ne pourra parler que si l'horaire est respecté.</i>) – Reconnaître, dans les subordonnées corrélatives, l'emploi facultatif du <i>ne</i> explétif et la marque d'une variété de langue soutenue (ex. <i>Il s'en faudrait de peu pour que leur demande ne demeure lettre morte.</i>) – Reconnaître et utiliser le rapport chronologique établi par le verbe introducteur de la subordonnée, notamment dans le discours rapporté indirect : antériorité, simultanéité, postériorité – Au cours de la deuxième année du cycle, reconnaître et utiliser le verbe au mode et au temps appropriés dans les subordonnées de concession, d'hypothèse et d'opposition – Reconnaître et utiliser différentes structures (groupe prépositionnel, groupe adjectival, groupe du verbe au participe ou à l'infinitif) permettant de réduire la subordonnée et de varier les constructions syntaxiques – Reconnaître et établir des relations sémantiques diversifiées (simultanéité, conséquence, opposition, etc.) entre les groupes de mots et les phrases au moyen de la juxtaposition et de la coordination – Reconnaître et utiliser les points de suspension entre crochets pour indiquer qu'un passage a été omis dans une citation – Recourir à l'analyse syntaxique pour : <ul style="list-style-type: none"> • s'assurer que les phrases et les groupes de mots juxtaposés et coordonnés ont la même fonction grammaticale (ex. <i>Elle a parlé du film et de son rendez-vous avec toi. *Elle a parlé du film et que vous aviez rendez-vous.</i>) • distinguer la coordination et la subordination 	LE SUBORDONNANT Le mot ou groupe de mots subordonnant peut remplir ou non une fonction syntaxique dans la subordonnée (ex. pronom : <i>Les élèves <u>que</u> vous rencontrerez ont lu votre roman.</i> ; conjonction de subordination : <i>Ils voudraient <u>que</u> vous leur parliez de votre démarche d'écriture.</i>). LA COORDINATION ET LA RECHERCHE D'EFFET La coordination d'éléments qui présentent des incompatibilités sémantiques est parfois exploitée pour créer un effet humoristique (ex. <i>Ayant ouvert la bouche et la fenêtre, l'inspecteur prit une profonde respiration.</i>). LE RECOURS À LA COORDINATION Pour rendre compte d'une pensée complexe et nuancée, l'utilité de la subordination est souvent plus vite perçue que celle de la coordination. Cette dernière ne doit cependant pas être négligée. Toutefois, il y a lieu de rappeler que l'étalement des idées et le marquage de la progression à l'aide de la coordination exigent beaucoup de précision dans le choix des coordonnants.

(127)

L'ACCORD DE L'ADJECTIF (SUITE)

Dans l'emploi du superlatif relatif, l'usage actuel tend à généraliser l'accord du déterminant (ex. Dans notre revue, c'est votre chronique qui est la plus appréciée.).

L'ACCORD DES EMPRUNTS

Pour marquer le pluriel des noms empruntés à d'autres langues, l'usage actuel tend à l'application de la règle générale de formation du pluriel propre au français (ex. des médias, des linguins, des leitmotifs).

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ LAISSÉ

L'usage actuel tend à l'invariabilité du participe passé du verbe laisser suivi d'un infinitif, comme c'est le cas pour le participe passé du verbe faire (ex. Vous les avez fait partir et nous les avons laissé vous quitter.). (130)

Grammaire de la phrase (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Accord régi par le sujet	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître le sujet, quelles que soient sa construction et sa place dans la phrase, et accorder le verbe de même que l'attribut en se référant à la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques; réserver le cas de la subordonnée sujet à la troisième année du cycle Reconnaître l'attribut du complément direct du verbe ainsi que sa place dans la phrase, l'accorder en se référant à la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques Accorder le participe passé employé avec avoir quand : <ul style="list-style-type: none"> le pronom en ou le pronom neutre le, substitué à une phrase ou à une partie de texte, est complément direct le participe est suivi d'un verbe à l'infinitif (réserver l'accord des participes passés des verbes pronominaux à la troisième année du cycle) Utiliser le participe passé du verbe impersonnel en respectant son invariabilité (ex. Vous avez suivi toutes les étapes qu'il a fallu pour réussir.) 	L'ACCORD DE L'ADJECTIF (SUITE) Dans l'emploi du superlatif relatif, l'usage actuel tend à généraliser l'accord du déterminant (ex. Dans notre revue, c'est votre chronique qui est la plus appréciée.).
Accord du verbe		L'ACCORD DES EMPRUNTS Pour marquer le pluriel des noms empruntés à d'autres langues, l'usage actuel tend à l'application de la règle générale de formation du pluriel propre au français (ex. des médias, des linguins, des leitmotifs).
Accord de l'adjectif attribut		L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ LAISSÉ L'usage actuel tend à l'invariabilité du participe passé du verbe laisser suivi d'un infinitif, comme c'est le cas pour le participe passé du verbe faire (ex. Vous les avez fait partir et nous les avons laissé vous quitter.).
Accord du participe passé employé avec être		
Accord régi par le complément direct		
Accord du participe passé employé avec avoir		

(130)

5.2.9.6.

Tableau – Lexique

LES MOTS-VALISES ET LES NÉOLOGISMES

Dans le domaine de la publicité et chez certains humoristes, les néologismes comptent bon nombre de mots-valises qui permettent d'actualiser plus d'une signification avec économie, tout en constituant une sorte de clin d'œil complice à la perspicacité linguistique des destinataires (ex. l'électrification d'Hydro-Québec). (132)

Lexique		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
FORMATION DES MOTS	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'étymologie comme l'étude de l'origine des mots Reconnaître les principaux facteurs historiques qui ont influé sur la formation du vocabulaire québécois 	<p>LES NOTES ÉTYMOLOGIQUES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>Les notes étymologiques fournies par les dictionnaires usuels ou spécialisés peuvent constituer une ressource pour mettre en évidence la diversité des sources auxquelles le français a fait des emprunts au cours de son évolution.</p>
Étymologie		
Dérivation	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la dérivation comme le procédé de création d'un mot à l'aide d'un préfixe ou d'un suffixe 	<p>LES SIGNES GRAPHIQUES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>L'alphabet français, à l'instar de celui des langues germaniques, scandinaves et des autres langues romanes, porte, dans son ensemble, la trace historique de ses origines latines. Certaines lettres permettent de retracer d'autres influences, comme la lettre w empruntée aux langues germaniques du Moyen Âge.</p>
Préfixe	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser les mots constitués à l'aide d'un préfixe usuel et porter une attention particulière : <ul style="list-style-type: none"> aux variations de forme (ex. <i>découper</i>, <i>désaccorder</i>, <i>impossible</i>, <i>incapable</i>, <i>irréel</i>, <i>illisible</i>) au sens porté par le préfixe (ex. <i>inactif</i>, <i>incarne</i>; <i>anachronique</i>, <i>analogue</i>) à l'emploi ou non du trait d'union (ex. <i>non-violence</i>, <i>non violent</i>) à la tendance actuelle à remplacer le trait d'union par la soudure (ex. <i>antiâge</i>, <i>néozélandais</i>) 	<p>LES DICTIONNAIRES ET LES GLOSSAIRES</p> <p>La persistance d'un bon nombre d'archaïsmes dans les dictionnaires usuels actuels contribue à rendre accessibles des textes du passé et fournit des ressources pour la découverte ou la création de textes évoquant des réalités révolues. Toutefois, les mises à jour qui doivent faire place aux néologismes et aux emprunts récents tendent à éliminer ces archaïsmes, obligeant alors à recourir à des glossaires spécialisés.</p>
Suffixe	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser les mots constitués à l'aide d'un suffixe et porter une attention particulière : <ul style="list-style-type: none"> à la classe grammaticale (ex. <i>réalisme</i>, <i>réaliste</i>) au genre des noms (ex. <i>professeuse</i>, <i>bouchée</i>, <i>musée</i>, <i>beauté</i>) aux nuances de sens (ex. <i>punissable</i>, <i>punitif</i>) à la possibilité de modalisation des énoncés (ex. <i>discutailier</i>, <i>fausse</i>, <i>rougeâtre</i>) 	<p>LES MOTS-VALISES ET LES NÉOLOGISMES</p> <p>Dans le domaine de la publicité et chez certains humoristes, les néologismes comptent bon nombre de mots-valises qui permettent d'actualiser plus d'une signification avec économie, tout en constituant une sorte de clin d'œil complice à la perspicacité linguistique des destinataires (ex. <i>l'électrification</i> d'Hydro-Québec).</p>
Composition	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la composition comme le procédé de création d'un mot par la réunion de mots (ex. <i>autoroute</i>, <i>arc-en-ciel</i>, <i>compte rendu</i>) Reconnaître et utiliser les diverses formes des mots composés (soudure, trait d'union, termes séparés) et appliquer les règles d'accord appropriées 	
Télescopage	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le télescopage comme un procédé d'emboîtement utilisé pour construire des mots-valises (ex. <i>Les fantômes</i> de Réjean Ducharme) 	

L'UTILISATION COURANTE DE LA MÉTONYMIE

La métonymie est un procédé stylistique couramment employé dans les intitulés des journaux et dans les bulletins de nouvelles (ex. Montréal a battu Boston deux à zéro. Québec propose un moratoire. Des milliers de drapeaux ont défilé dans les rues de Kiev.). (134)

Lexique (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Néologisme	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter un néologisme comme une acception, une expression ou un mot de création relativement récente désignant une conception ou une réalité nouvelle 	<p>LE RECOURS AU NÉOLOGISME ET À L'ARCHAÏSME</p> <p>Le néologisme et l'archaïsme permettent respectivement la désignation de réalités nouvelles ou révolues. Ils sont aussi parfois mis à profit pour susciter un effet (ex. impression de modernité, technicité, atmosphère d'époque).</p>
Archaïsme	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'archaïsme comme une acception, une expression ou un mot qui n'est plus en usage ou qui désigne une réalité révolue 	
SENS DES MOTS	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser les mots dans le sens approprié au contexte et distinguer, à l'aide des définitions et des exemples fournis dans les dictionnaires, les différentes acceptions possibles, s'il y a lieu 	<p>LA PARONYMIE</p> <p>Souvent à l'origine de lapsus et de confusions, la paronymie est parfois utilisée comme une ressource pour le renforcement d'un propos (ex. <i>Qui se ressemble, s'assemble.</i>) ou la parodie (ex. <i>Qui trop embrasse mal étreint.</i>).</p>
Sens contextuel	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et interpréter, en contexte, le sens attribué aux termes polysémiques, en particulier : <ul style="list-style-type: none"> les termes fréquents dont les disciplines font un emploi spécialisé (ex. <i>cellule</i>, <i>fonction</i>, <i>réaction</i>) certaines marqueurs de relation (ex. <i>comme</i>, <i>ou</i>, <i>enfin</i>) 	<p>L'EXPRESSION DU DEGRÉ</p> <p>En français, le degré peut être exprimé à l'aide de différentes classes de mots (ex. <i>Cet air est peu souvent joué. Il est très vite. Il nous plaît énormément. Il est interprété avec beaucoup de virtuosité.</i>).</p>
Sens propre		
Sens figuré		
Polysémie		
Homonymie	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer le sens des mots et expressions qui jouent le rôle d'organismes textuels et marquent la progression ou la continuité de l'information : le début, une transition, un rappel, une annonce, la fin 	<p>DE LA MÉTAPHORE ET DE LA MÉTONYMIE AU SENS FIGURÉ</p> <p>Avec le temps, l'emploi métaphorique ou métonymique de certains mots ou expressions est devenu si familier qu'il n'a plus été perçu comme relevant d'un procédé stylistique. Il est alors passé dans l'usage en tant que sens figuré (ex. <i>piéd de table</i>, <i>pomme de douche</i>, <i>bouche de métro</i>).</p>
Homophonie	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et interpréter, en contexte, le sens attribué aux noms fréquents à double genre (<i>aide</i>, <i>mode</i>) ou à double nombre (<i>vacance</i>) Reconnaître la nuance de sens qui résulte de l'absence ou du choix du déterminant (ex. <i>Je suis médecin. Je suis votre/le/un/ce médecin.</i>) 	
Paronymie	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et distinguer, en contexte, les paronymes les plus fréquents (ex. <i>éminent</i> et <i>imminent</i>, <i>conjecture</i> et <i>conjoncture</i>, <i>collision</i> et <i>collusion</i>) 	
Connotation	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser le sens neutre ou connoté des mots qui contribuent à marquer le point de vue (ex. <i>Il a dit le contraire. Il a insinué le contraire.</i>) 	
Figure de style/ procédé stylistique	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser les relations de similitude, les marques propres à la comparaison et diverses constructions de la métaphore 	<p>L'UTILISATION COURANTE DE LA MÉTONYMIE</p> <p>La métonymie est un procédé stylistique couramment employé dans les intitulés des journaux et dans les bulletins de nouvelles (ex. <i>Montréal a battu Boston deux à zéro. Québec propose un moratoire. Des milliers de drapeaux ont défilé dans les rues de Kiev.</i>).</p>
Comparaison	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître diverses relations établies par la métonymie (ex. la partie pour le tout, le contenant pour le contenu, la matière pour l'objet, le lieu pour ceux qui y vivent) 	
Métaphore		
Métonymie		

Notions et concepts

Personnification

Répétition Gradation Accumulation

Antithèse Euphémisme

Litote Hyperbole

Connaissances à construire et à mobiliser

- Reconnaître la représentation d'une réalité concrète ou abstraite sous une forme humaine (ex. Le crayon rageur lui mordit les doigts. La mort s'avavançait à pas lent.)
- Reconnaître la répétition stylistique (ex. Sa mémoire? Vide. Son cœur? Vide. Impitoyable, le vide s'enracinait en lui.), la gradation (ex. Elle avait souri, puis ri et, finalement, cédé à l'hilarité.), l'accumulation (ex. Une clef, un stylo, un bâton de réglisse et une pièce de 10 cents, c'était là tout son trésor.) et leurs effets
- Observer, au cours de la deuxième année du cycle, en particulier dans les dialogues, les textes argumentatifs, publicitaires et poétiques :
 - le rapprochement de mots ou de groupes de mots de sens opposés pour assurer une mise en évidence (ex. Budget colossal, succès mitigé : le producteur est déçu.)
 - l'expression atténuée d'une réalité pour éviter de déplaire ou de choquer (ex. Votre enfant est porté à emprunter des objets sans permission. = Votre enfant est porté à voler.)
 - l'expression atténuée d'une réalité pour donner à entendre plus que ce qui est dit (ex. Tu n'es pas trop maladroit. = Tu es très habile.)
 - l'expression exagérément favorable ou défavorable d'une réalité pour assurer une mise en relief (ex. Cet ouvre-boîte est génial.)
- Reconnaître en contexte, au cours de la dernière année du cycle, l'antithèse, l'euphémisme, la litote et l'hyperbole

RELATIONS ENTRE LES MOTS

Analogie

Inclusion Mot générique Mot spécifique

- Se représenter l'analogie comme un rapport de sens qui tisse des liens de parenté entre les mots et peut prendre différentes formes (synonymie, métonymie, famille de mots, etc.)
- Utiliser un dictionnaire analogique dont les définitions, les exemples et les synonymes permettent de clarifier les nuances de sens de termes voisins
- Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes qui permettent la reprise et la progression de l'information
- Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes comme procédé de définition dans la séquence explicative
- Reconnaître et utiliser une périphrase qui comble l'absence d'un mot générique (ex. à différents moments du jour = l'avant-midi, l'après-midi, le soir)

Programme de formation de l'école québécoise Domaine des langues L'UTILITÉ DES TERMES GÉNÉRIQUES ET SPÉCIFIQUES

Le recours aux termes génériques et spécifiques (aussi nommés « hyperonymes » et « hyponymes » dans les ouvrages spécialisés) est utile non seulement pour la prise de notes et la repré-

sentation schématique des idées, mais également pour la recherche d'information, notamment dans Internet.

Français, langue d'enseignement

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

LE SENS ET LES RESSOURCES LINGUISTIQUES

La langue dispose de moyens diversifiés pour exprimer le sens, qu'il s'agisse de temps, de lieu, de but, de cause, de conséquence, de comparaison, d'opposition, de concession, d'hypothèse ou d'autres valeurs. Par exemple, dans la phrase suivante, des valeurs de temps sont exprimées par un groupe nominal, un groupe prépositionnel, une subordonnée complément de phrase, la morphologie verbale, un groupe adverbial et un auxiliaire d'aspect (ex. La semaine prochaine, après ton départ, au moment où l'entrepreneur arrivera, il sera trop tard pour commencer à modifier les plans.). (135)

Lexique (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Personnification Répétition Gradation Accumulation Antithèse Euphémisme Litote Hyperbole	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître la représentation d'une réalité concrète ou abstraite sous une forme humaine (ex. <i>Le crayon rageur lui mordit les doigts. La mort s'avancait à pas lent.</i>) Reconnaître la répétition stylistique (ex. <i>Sa mémoire? Vide. Son cœur? Vide. Impitoyable, le vide s'enracinait en lui.</i>), la gradation (ex. <i>Elle avait souri, puis ri et, finalement, cédé à l'hilarité.</i>), l'accumulation (ex. <i>Une clef, un stylo, un bâton de réglisse et une pièce de 10 cents c'était là tout son trésor.</i>) et leurs effets Observer, au cours de la deuxième année du cycle, en particulier dans les dialogues, les textes argumentatifs, publicitaires et poétiques : <ul style="list-style-type: none"> le rapprochement de mots ou de groupes de mots de sens opposés pour assurer une mise en évidence (ex. <i>Budget colossal, succès mitigé</i> : le producteur est déçu.) l'expression atténuée d'une réalité pour éviter de déplaire ou de choquer (ex. <i>Votre enfant est porté à emprunter des objets sans permission</i> : Votre enfant est porté à voler.) l'expression atténuée d'une réalité pour donner à entendre plus que ce qui est dit (ex. <i>Tu n'es pas trop maladroit</i> = <i>Tu es très habile</i>.) l'expression exagérément favorable ou défavorable d'une réalité pour assurer une mise en relief (ex. <i>Cet ouvre-boîte est génial!</i>) Reconnaître en contexte, au cours de la dernière année du cycle, l'antithèse, l'euphémisme, la litote et l'hyperbole 	<p>LE SENS ET LES RESSOURCES LINGUISTIQUES</p> <p>La langue dispose de moyens diversifiés pour exprimer le sens, qu'il s'agisse de temps, de lieu, de but, de cause, de conséquence, de comparaison, d'opposition, de concession, d'hypothèse ou d'autres valeurs. Par exemple, dans la phrase suivante, des valeurs de temps sont exprimées par un groupe nominal, un groupe prépositionnel, une subordonnée complément de phrase, la morphologie verbale, un groupe adverbial et un auxiliaire d'aspect (ex. <i>La semaine prochaine, après ton départ, au moment où l'entrepreneur arrivera, il sera trop tard pour commencer à modifier les plans.</i>).</p>
RELATIONS ENTRE LES MOTS Analogie Inclusion Mot générique Mot spécifique	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'analogie comme un rapport de sens qui tisse des liens de parenté entre les mots et peut prendre différentes formes (synonymie, métonymie, famille de mots, etc.) Utiliser un dictionnaire analogique dont les définitions, les exemples et les synonymes permettent de clarifier les nuances de sens de termes voisins Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes qui permettent la reprise et la progression de l'information Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes comme procédé de définition dans la séquence explicative Reconnaître et utiliser une périphrase qui comble l'absence d'un mot générique (ex. <i>à différents moments du jour</i> = <i>l'avant-midi, l'après-midi, le soir</i>) 	<p>L'UTILITÉ DES TERMES GÉNÉRIQUES ET SPÉCIFIQUES</p> <p>Le recours aux termes génériques et spécifiques (aussi nommés « hyperonymes » et « hyponymes » dans les ouvrages spécialisés) est utile non seulement pour la prise de notes et la représentation schématique des idées, mais également pour la recherche d'information, notamment dans Internet.</p>

L'UTILISATION DE CERTAINS DICTIONNAIRES SPÉCIALISÉS

L'emploi d'un dictionnaire de synonymes ou d'antonymes peut s'avérer difficile lorsque les nuances de sens ou les emplois spécifiques des mots proposés sont très brièvement explicités ou illustrés, voire quand ils ne le sont pas du tout. Dans ces cas, et à plus forte raison si les élèves ne sont pas familiers avec les termes proposés ou l'utilisation de ce type d'outil imprimé ou informatique, l'apprentissage guidé s'impose. (136)

Lexique (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Synonymie	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le synonyme comme un mot dont le sens est parfois équivalent et, plus généralement, voisin du mot initial Reconnaître et utiliser des synonymes eu égard : <ul style="list-style-type: none"> à la nuance de sens (ex. parler / patiner / discuter) au degré d'intensité (ex. gros / éléphantescque) à la valeur affective (ex. fille / demoiselle) à l'aire d'emploi (ex. pédoncule / queue) à la variété de langue (ex. automobile / bagnole) à la polysémie (ex. doux → tissu soyeux / parfum suave / air aimable) aux confusions courantes (ex. accusé / condamné) Reconnaître et utiliser une périphrase en l'absence de mot synonyme (ex. peur des espaces clos = claustrophobie) Reconnaître et utiliser des synonymes qui permettent d'éviter les répétitions inutiles, assurent la continuité et contribuent à la progression de l'information 	<p>L'UTILISATION DE CERTAINS DICTIONNAIRES SPÉCIALISÉS</p> <p>L'emploi d'un dictionnaire de synonymes ou d'antonymes peut s'avérer difficile lorsque les nuances de sens ou les emplois spécifiques des mots proposés sont très brièvement explicités ou illustrés, voire quand ils ne le sont pas du tout. Dans ces cas, et à plus forte raison si les élèves ne sont pas familiers avec les termes proposés ou l'utilisation de ce type d'outil imprimé ou informatique, l'apprentissage guidé s'impose.</p>
Antonymie	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'antonyme comme un mot dont le sens est opposé à celui d'un autre mot appartenant à la même classe grammaticale (ex. mâle / femelle, petit / grand, donner / recevoir) Reconnaître et utiliser des antonymes eu égard : <ul style="list-style-type: none"> à la valeur antonymique des préfixes (ex. comprendre / déprendre) à la nuance de sens (ex. donner → demander / recevoir / garder / ôter) au degré d'intensité (ex. content → mécontent / enragé) à la valeur affective (ex. peste → chérubin) à l'aire d'emploi (ex. malpropre → net / aseptique) à la variété de langue (ex. équilibré → loulou / dirigé) Reconnaître et utiliser une périphrase en l'absence d'antonyme (ex. La société compte peu de mécènes; elle a surtout des <u>investisseurs peu soucieux des arts</u>) 	

- Utiliser un dictionnaire usuel ou informatique, un dictionnaire des difficultés de la langue de même qu'un correcteur orthographique
- Utiliser l'apostrophe pour marquer l'élision de la voyelle finale de si devant il et ils et de la voyelle finale de lorsque, jusque, parce que, puisque et quoique devant un mot commençant par une voyelle
- Se référer à une règle d'usage pour utiliser l'abréviation (ex. min, Mme, no, cqfd) (137)

Lexique (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Champ lexical	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le champ lexical comme un ensemble de mots analogiques qui s'appellent mutuellement à partir d'un thème commun : <ul style="list-style-type: none"> inventaire pour un concept donné (ex. un sentiment, un sport) cadre de comportements ou d'événements constitué d'un ensemble d'actions prévisibles (ex. brasser, couper, distribuer des cartes) Reconnaître et utiliser le champ lexical ou les champs lexicaux qui orientent le sens à donner au message et qui contribuent à l'unité du texte Reconnaître et utiliser la préposition appropriée à la construction du groupe prépositionnel (ex. Il intervient <u>sur</u> le plan social. *Il intervient <u>au</u> plan social.) 	<p>LES EXPRESSIONS FIGÉES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>À travers les proverbes et les dictons, la tradition orale a permis que soient conservées de nombreuses expressions, aujourd'hui figées, qui témoignent du passé.</p> <p>LES RELATIONS DE MOTS INHABITUELLES</p> <p>Dans les textes humoristiques et les textes littéraires, notamment en poésie, les rapports établis entre les mots déjouent souvent les attentes (ex. Ça s'est vendu comme des petits ponchos; la tortue qui se hâte avec lenteur de Jean de La Fontaine; le soleil noir de la mélancolie de Gérard de Nerval). La constitution de repères à l'égard des conventions de genre constitue un atout pour accueillir et interpréter de tels rapports.</p>
Combinaison de mots Expression figée	<ul style="list-style-type: none"> Se référer au dictionnaire usuel et particulièrement aux exemples fournis pour vérifier l'emploi et la construction syntaxique de suites lexicales peu familières Reconnaître et utiliser les syntagmes en attribuant aux mots un sens d'ensemble (ex. chemin de fer, poivre et sel, avoir l'air, compte tenu de, à la condition que, tout à l'heure) 	
ORTHOGRAPHE D'USAGE ET TYPOGRAPHIE Apostrophe marquant l'élision	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser un dictionnaire usuel ou informatique, un dictionnaire des difficultés de la langue de même qu'un correcteur orthographique Utiliser l'apostrophe pour marquer l'élision de la voyelle finale de si devant il et ils et de la voyelle finale de lorsque, jusque, parce que, puisque et quoique devant un mot commençant par une voyelle Se référer à une règle d'usage pour utiliser l'abréviation (ex. min, Mme, no, cqfd) 	<p>L'ÉVOLUTION DE L'ORTHOGRAPHE</p> <p>Dans l'évolution de la langue écrite, l'orthographe des mots a connu des transformations plus ou moins marquées et l'Académie française, avec son Dictionnaire de la langue française, a joué un rôle déterminant dans leur prise en compte. Depuis les années 90, diverses instances ont émis des recommandations de rectifications orthographiques ou travaillé à leur diffusion. Bon nombre sont passées dans l'usage et sont intégrées dans les dictionnaires usuels.</p>

Notions et concepts

Majuscule initiale

Connaissances à construire et à mobiliser

- Utiliser la majuscule à l'initiale des noms propres de personnes, de peuples et de lieux en se référant au contexte, en recourant à des manipulations syntaxiques pour distinguer le nom de l'adjectif et tenir compte des emplois métaphoriques passés dans l'usage (ex. la Belle Province, la Vierge, un tartuffe, un don juan)
- Se référer à une règle d'usage pour utiliser la majuscule dans les noms propres composés et les noms qui désignent des événements, des établissements, des organisations, des journaux, des périodiques ainsi que dans la mention des titres de textes ou d'ouvrages

Trait d'union

- Utiliser le trait d'union en présence du t euphonique des verbes terminés par e et a à la 3^e personne du singulier, ainsi que vaincre et convaincre, dont le sujet pronominal est postposé (ex. Te convainc-t-il?); accorder une attention particulière à la construction de va-t'en
- Utiliser le trait d'union pour marquer l'inversion des compléments de verbe pronominalisés (ex. Donne-la-lui.)
- Utiliser le trait d'union pour marquer les divisions autorisées en fin de ligne en accordant une attention particulière aux coupures générées par le traitement de texte

Sigle Acronyme

- Se représenter le sigle comme un abrégement au moyen des lettres initiales d'une suite de mots (ex. petite et moyenne entreprise → PME, Société Radio-Canada → SRC)
- Se représenter un acronyme comme un sigle qui se prononce comme un mot (ex. cégep, ONU, ovni)

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

LA PLACE DU TRÉMA

Les dictionnaires récents attestent la tendance actuelle à déplacer le tréma de manière à marquer la voyelle qui doit être prononcée séparément (ex. aigüe, ambiguïté).

LE FRANÇAIS EN USAGE AU QUÉBEC

Le site Internet de l'Office québécois de la langue française (OQLF) offre une abondance de renseignements sur les questions linguistiques dont les acceptions les plus récentes. Il comporte, entre autres, un dictionnaire terminologique, une banque de dépannage linguistique ainsi que des repères et des jalons historiques.

L'ORIGINE ET L'ÉVOLUTION DU TRAIT D'UNION

Le trait d'union est une marque morphologique empruntée à l'hébreu et introduite en français au XVI^e siècle. Les dictionnaires attestent la tendance actuelle à sa disparition dans les mots composés ancrés dans l'usage et dans la formation des néologismes (ex. croquemitaine, millefeuille, néozélandais). (138)

Lexique (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Majuscule initiale	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la majuscule à l'initiale des noms propres de personnes, de peuples et de lieux en se référant au contexte, en recourant à des manipulations syntaxiques pour distinguer le nom de l'adjectif et tenir compte des emplois métaphoriques passés dans l'usage (ex. <i>la Belle Province, la Vierge, un tartuffe, un don juan</i>) Se référer à une règle d'usage pour utiliser la majuscule dans les noms propres composés et les noms qui désignent des événements, des établissements, des organisations, des journaux, des périodiques ainsi que dans la mention des titres de textes ou d'ouvrages 	<p>LA PLACE DU TRÉMA</p> <p>Les dictionnaires récents attestent la tendance actuelle à déplacer le tréma de manière à marquer la voyelle qui doit être prononcée séparément (ex. <i>aigue, ambiguë</i>).</p> <p>LE FRANÇAIS EN USAGE AU QUÉBEC</p> <p>Le site Internet de l'Office québécois de la langue française (OQLF) offre une abondance de renseignements sur les questions linguistiques dont les acceptions les plus récentes. Il comporte, entre autres, un dictionnaire terminologique, une banque de dépannage linguistique ainsi que des repères et des jalons historiques.</p> <p>L'ORIGINE ET L'ÉVOLUTION DU TRAIT D'UNION</p> <p>Le trait d'union est une marque morphologique empruntée à l'hébreu et introduite en français au XVI^e siècle. Les dictionnaires attestent la tendance actuelle à sa disparition dans les mots composés ancrés dans l'usage et dans la formation des néologismes (ex. <i>croquemitaine, millefeuille, néozélandais</i>).</p>
Trait d'union	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser le trait d'union en présence du t euphonique des verbes terminés par e et à la 3^e personne du singulier, ainsi que vaincre et convaincre, dont le sujet pronominal est postposé (ex. <i>Tu convaincs-t-il?</i>); accorder une attention particulière à la construction de va-t'en Utiliser le trait d'union pour marquer l'inversion des compléments de verbe pronominalisés (ex. <i>Donne-la-lui.</i>) Utiliser le trait d'union pour marquer les divisions autorisées en fin de ligne en accordant une attention particulière aux coupures générées par le traitement de texte 	
Sigle	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le sigle comme un abrégement au moyen des lettres initiales d'une suite de mots (ex. <i>petite et moyenne entreprise</i> → <i>PME, Société Radio-Canada</i> → <i>SRQ</i>) 	
Acronyme	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter un acronyme comme un sigle qui se prononce comme un mot (ex. <i>cégep, ONU, ovni</i>) 	

5.2.9.7. Tableau – Variétés de langue

5.2.9.8. Tableau – Langue orale

Notions et concepts

Énoncé (Suite)

Connaissances à construire et à mobiliser

- Reconnaître les éléments paraverbaux et non verbaux qui manifestent l'attitude de l'interlocuteur ou de l'auditeur par rapport à ce qui est énoncé
- Observer les éléments paraverbaux et non verbaux fréquemment utilisés pour signaler un discours rapporté (pause et geste traçant des guillemets, imitation de l'intonation ou de l'accent, etc.)

ÉLÉMENTS VERBAUX

- Reconnaître, dans la langue orale :
 - la présence de marqueurs spécifiques (ex. bon, pis, là)
 - l'utilisation fréquente du futur proche dans la phrase positive (ex. Je vais le faire.)
 - l'utilisation fréquente de la négation partielle (ex. Je le fais plus. Je le ferai jamais. Je le faisais pas.)
 - diverses modalités de construction des énoncés (ex. inachèvement, répétition partielle avec correction, détachement, achèvement par un autre locuteur)
 - la présence fréquente de questions rhétoriques auxquelles le locuteur apporte lui-même une réponse (ex. Les élèves... Comment dire? Les élèves qui mènent une vie d'adulte dès l'adolescence ne sont pas toujours très concentrés sur les études.)

Impropriété

- Reconnaître et éviter des impropriétés de construction courantes (ex. *Il gesticule quand qu'il parle. *Elle m'a parlé qu'elle avait vu le film. *Il se dépêche à cause qu'il est en retard. *Moi pour un, j'ai aimé le spectacle. *Les programmes coûtaient 3 \$ chaque.)

Redondance

- Observer l'utilité ainsi que l'effet de la redondance et de la répétition sur la persistance en mémoire des énoncés et tendre à éviter les redites abusives
- Observer les façons de marquer l'accord à l'oral par rapport à l'écrit
- Reconnaître les effets négatifs produits par les tics verbales (jurons, mots tels genre, regarde) et tendre à les éviter

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

L'INFLUENCE DU LIEU SUR LA COMMUNICATION

Le déroulement de la communication orale peut être influencé par les caractéristiques physiques du lieu, par sa fonction (tribunal, salle de radiodiffusion, etc.) ou par sa fréquentation. Ces facteurs constituent des pistes pour diversifier les situations d'apprentissage.

LA RÉUSSITE DE LA COMMUNICATION

La réussite de la communication orale doit être interprétée à la lumière de l'intention ou du besoin auquel elle répond. Elle n'est pas nécessairement synonyme de consensus, d'univocité ou de performance oratoire.

L'égalité ou l'inégalité des rapports entre les interlocuteurs peut varier au cours d'un échange. Par exemple, dans une explication, le locuteur qui détient le savoir occupe initialement une position prioritaire, mais, au terme d'un échange réussi, il devrait se trouver sur un pied d'égalité avec son interlocuteur, en ce qui a trait au savoir partagé. Dans l'échange argumentatif, le déplacement du rapport de force constitue un enjeu.

L'ÉNONCIATION ET LA QUALITÉ DE LA COMMUNICATION

Les rituels de communication et, plus spécifiquement, ceux liés à la politesse varient selon les groupes sociaux et les cultures. Ils sont rapidement marqués par l'évolution de l'usage. Dans de nombreux métiers et professions (réceptionniste, infirmier, avocat, etc.), ils sont intimement associés à la compétence professionnelle.

Langue orale (Suite)		
(Voir également Situation de communication écrite et orale, p. 110-114)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Énoncé (Suite)	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les éléments paraverbaux et non verbaux qui manifestent l'attitude de l'interlocuteur ou de l'auditeur par rapport à ce qui est énoncé Observer les éléments paraverbaux et non verbaux fréquemment utilisés pour signaler un discours rapporté (pause et geste traçant des guillemets, imitation de l'intonation ou de l'accent, etc.) 	<p>L'INFLUENCE DU LIEU SUR LA COMMUNICATION</p> <p>Le déroulement de la communication orale peut être influencé par les caractéristiques physiques du lieu, par sa fonction (tribunal, salle de radiodiffusion, etc.) ou par sa fréquentation. Ces facteurs constituent des pistes pour diversifier les situations d'apprentissage.</p>
ÉLÉMENTS VERBAUX	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître, dans la langue orale : <ul style="list-style-type: none"> la présence de marqueurs spécifiques (ex. <i>bon, pis, là</i>) l'utilisation fréquente du futur proche dans la phrase positive (ex. <i>Je vais le faire.</i>) l'utilisation fréquente de la négation partielle (ex. <i>Je le fais plus. Je le ferai jamais. Je le faisais pas.</i>) diverses modalités de construction des énoncés (ex. inachèvement, répétition partielle avec correction, détachement, achèvement par un autre locuteur) la présence fréquente de questions rhétoriques auxquelles le locuteur apporte lui-même une réponse (ex. <i>Les élèves... Comment dire? Les élèves qui mènent une vie d'adulte dès l'adolescence ne sont pas toujours très concentrés sur les études.</i>) 	<p>LA RÉUSSITE DE LA COMMUNICATION</p> <p>La réussite de la communication orale doit être interprétée à la lumière de l'intention ou du besoin auquel elle répond. Elle n'est pas nécessairement synonyme de consensus, d'univocité ou de performance oratoire.</p> <p>L'égalité ou l'inégalité des rapports entre les interlocuteurs peut varier au cours d'un échange. Par exemple, dans une explication, le locuteur qui détient le savoir occupe initialement une position prioritaire, mais, au terme d'un échange réussi, il devrait se trouver sur un pied d'égalité avec son interlocuteur, en ce qui a trait au savoir partagé. Dans l'échange argumentatif, le déplacement du rapport de force constitue un enjeu.</p> <p>L'ÉNONCIATION ET LA QUALITÉ DE LA COMMUNICATION</p> <p>Les rituels de communication et, plus spécifiquement, ceux liés à la politesse varient selon les groupes sociaux et les cultures. Ils sont rapidement marqués par l'évolution de l'usage. Dans de nombreux métiers et professions (réceptionniste, infirmier, avocat, etc.), ils sont intimement associés à la compétence professionnelle.</p>
Impropriété	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et éviter des impropriétés de construction courantes (ex. <i>*Il gesticule quand qu'il parle. *Elle m'a parlé qu'elle avait vu le film. *Il se dépêche à cause qu'il est en retard. *Moi pour un, j'ai aimé le spectacle. *Les programmes coûtaient 3 \$ chaque.</i>) 	
Redondance	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'utilité ainsi que l'effet de la redondance et de la répétition sur la persistance en mémoire des énoncés et tendre à éviter les redites abusives Observer les façons de marquer l'accord à l'oral par rapport à l'écrit Reconnaître les effets négatifs produits par les tics verbaux (jurons, mots tels <i>genre, regarde</i>) et tendre à les éviter 	

- Reconnaître et utiliser les marques non verbales qui créent des conditions propices à l'échange (ex. orientation du corps, regard)
- Reconnaître et adopter une position du corps qui favorise la projection de la voix
- Se référer à l'usage et à la situation de communication, en particulier aux caractéristiques de l'interlocuteur, pour déterminer la distance ou le contact appropriés
- Reconnaître et utiliser les marques non verbales qui permettent de délimiter les aspects traités et les interventions (ex. déplacement d'un pointeur sur un plan ou un objet, déplacement de la tête et détachement du regard signalant la fin d'une réponse à un interlocuteur)
- Observer l'effet produit par la discordance entre les éléments verbaux et non verbaux (ex. s'adresser à plusieurs personnes et n'en regarder qu'une, se dire intéressé et faire preuve d'indifférence) et par la présence de gestes répétitifs ou culturellement marqués (ex. remettre en place une mèche de cheveux, pointer du doigt, toucher l'interlocuteur)
- Reconnaître et utiliser les marques non verbales correspondant au propos développé, au point de vue adopté et à l'image qu'on souhaite donner de soi
- Reconnaître l'intérêt des éléments non verbaux et en tirer profit pour signaler une complicité, un appui ou une désapprobation quand il n'est pas opportun de prendre la parole
- Reconnaître l'utilité de certains supports visuels ou audiovisuels (ex. affiche, cédérom) et en tirer profit dans ses prises de parole (145)

5.2.9.9.

Tableau – Littérature

UNE DÉFINITION DE LA LITTÉRATURE

Au sujet de la définition de la littérature, voir notamment Canvat (2003) et Aron, Saint-Jacques et Viala (2002); au sujet de la définition de la littérature québécoise, voir en particulier l'introduction de Biron, Dumont et Nardout-Lafarge (2007).

Diverses pistes de questionnement permettent de soutenir une réflexion sur la littérature et sur ses fonctions, par exemple : Qu'est-ce qui permet de dire qu'un texte est littéraire : le fait que le texte est écrit, le recours à des procédés stylistiques, la représentation de mondes fictifs, la rigoureuse conformité à des modèles? À quoi sert la littérature : stimulation de l'imaginaire ou du jugement critique, plaisir esthétique, connaissance de soi et du monde, transmission d'un patrimoine, confrontation de valeurs, évasion, divertissement, source d'inspiration créatrice?

LA LITTÉRATURE ET LES ARTS

Pour alimenter une réflexion sur le patrimoine culturel, il y a lieu d'établir des liens entre la littérature et d'autres formes d'art (ex. musique, danse, peinture, photographie, cinéma). (146)

Littérature		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
LITTÉRATURE	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la littérature comme un art caractérisé par un usage esthétique de la langue et comme un ensemble de textes qui a une histoire ainsi qu'une portée sociale et culturelle Se représenter le patrimoine littéraire comme : <ul style="list-style-type: none"> un héritage textuel transmis entre les générations un bien culturel collectif en constante évolution un bagage textuel de référence partagé et reconnu en tant qu'élément identitaire par un groupe d'appartenance (ex. humanité, francophonie, société québécoise) Se représenter les textes littéraires comme porteurs de sens et d'effets qui interpellent le lecteur dans : <ul style="list-style-type: none"> son imaginaire et sa sensibilité son intelligence et son jugement 	<p>UNE DÉFINITION DE LA LITTÉRATURE</p> <p>Au sujet de la définition de la littérature, voir notamment Canvat (2003) et Aron, Saint-Jacques et Viala (2002); au sujet de la définition de la littérature québécoise, voir en particulier l'introduction de Biron, Dumont et Nardout-Lafarge (2007).</p> <p>Diverses pistes de questionnement permettent de soutenir une réflexion sur la littérature et sur ses fonctions, par exemple : Qu'est-ce qui permet de dire qu'un texte est littéraire : le fait que le texte est écrit, le recours à des procédés stylistiques, la représentation de mondes fictifs, la rigoureuse conformité à des modèles? À quoi sert la littérature : stimulation de l'imaginaire ou du jugement critique, plaisir esthétique, connaissance de soi et du monde, transmission d'un patrimoine, confrontation de valeurs, évasion, divertissement, source d'inspiration créatrice?</p> <p>LA LITTÉRATURE ET LES ARTS</p> <p>Pour alimenter une réflexion sur le patrimoine culturel, il y a lieu d'établir des liens entre la littérature et d'autres formes d'art (ex. musique, danse, peinture, photographie, cinéma).</p> <p>LES LITTÉRATURES DE LANGUE FRANÇAISE</p> <p>Les littératures de langue française ont en commun l'héritage de la littérature française qu'elles réinterprètent chacune à leur façon, contribuant ainsi à fonder les références communes à des communautés et à des nations. Ces diverses littératures nationales sont en interaction et tissent en partie les liens privilégiés qui unissent les pays de la francophonie.</p> <p>LE TEXTE MARQUANT</p> <p>Le caractère marquant attribué à un texte est lié à l'évolution et aux valeurs d'une société ou d'un individu. Différents facteurs d'influence peuvent être mis en évidence : impact sur les œuvres qui ont suivi, controverse suscitée, popularité d'une œuvre, coïncidence avec un moment décisif de l'existence du lecteur, source d'inspiration féconde, etc.</p>
Classique	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter un classique de la littérature sous divers aspects : <ul style="list-style-type: none"> un texte qu'une société juge digne d'être considéré comme un élément de son patrimoine culturel en raison de sa qualité et de son caractère marquant (ex. au Québec, <i>Un simple soldat</i> de Marcel Dubé ou les poèmes d'Émile Nelligan; aux États-Unis, <i>Des souris et des hommes</i> de John Steinbeck) de manière générale, un texte du passé réédité aujourd'hui et considéré comme une œuvre phare ou toujours d'actualité (ex. <i>l'Énéide</i> de Virgile, <i>Roméo et Juliette</i> de William Shakespeare, <i>Vingt mille lieues sous les mers</i> de Jules Verne) en littérature française, un texte d'un auteur reconnu de la deuxième moitié du XVII^e siècle (ex. Corneille, Molière, La Fontaine) 	

Notions et concepts

INSTITUTION LITTÉRAIRE

Chaîne du livre Édition

Texte intégral Recueil Extrait

Connaissances à construire et à mobiliser

- Se représenter la chaîne du livre comme un réseau de personnes impliquées dans la création (auteur, illustrateur), la fabrication (ex. édition, correction, graphisme, traduction, reliure) et la

diffusion du livre et des textes (ex. pratique d'échange, de discussion, d'animation; pratique scolaire, médiatique, publicitaire, entrepreneuriale, associative; lieu physique ou virtuel)

- Reconnaître et utiliser, en contexte, le sens approprié du terme « édition » :
 - processus de sélection, de production et de mise en marché par lequel une entreprise (maison d'édition) ou un individu (publication à compte d'auteur) publie un texte littéraire sous forme de texte intégral, de recueil ou d'extrait afin de le rendre accessible à des lecteurs potentiels
 - ensemble des exemplaires d'un livre publiés en une fois
 - constitution de la version du texte à partir de laquelle se fait la publication
- Reconnaître, en contexte, le principe de regroupement en fonction duquel des textes complets ou des extraits sont assemblés dans un recueil (ex. textes ou extraits de textes d'un ou de plusieurs auteurs, thème, genre)
- Distinguer la création originale d'un texte littéraire de :
 - son adaptation par une réécriture en version abrégée, simplifiée, pastichée, parodiée ou autrement différente (ex. nombreuses versions d'un même conte), une réécriture pour la scène ou l'écran ou une réécriture dans une autre forme littéraire (ex. roman réécrit sous forme de bande dessinée ou d'album)
 - sa transposition dans une autre forme artistique (ex. film, téléserie) • sa traduction dans une autre langue
- Reconnaître, en contexte et à l'aide de l'indication de copyright (©) :
 - la date de la première édition d'une œuvre
 - l'année d'édition de l'œuvre et, s'il y a lieu, sa situation par rapport à l'édition originale (ex. troisième édition)

Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant

LE STATUT LITTÉRAIRE

Le statut littéraire d'un texte tient à une reconnaissance que lui accordent différentes instances de la chaîne du livre de même que le lecteur. Les caractéristiques de ce statut varient selon les époques et les milieux (ex. prédominance de certains goûts ou valeurs, influence de figures d'autorité ou de stratégies de mise en marché, état des connaissances) et marquent en conséquence les jugements portés sur les livres.

Différents matériaux peuvent être utiles à la réflexion critique : choix éditoriaux (ex. illustration et texte de la première et de la quatrième de couverture, titre), outils promotionnels (ex. catalogue, bandeau, affiche, signet), visibilité médiatique (ex. entrevue d'auteur, critique, chronique) et pédagogique (matériel didactique), divers types de reconnaissance, caractère persistant ou éphémère d'une publication, etc.

LE RECUEIL DE TEXTES

Le recueil de textes littéraires peut être mis en relation avec d'autres formes de regroupement fréquemment pratiquées dans le domaine artistique : compilation discographique, exposition de toiles ou de sculptures en fonction d'une thématique ou d'une période, spectacle chorégraphique constitué d'extraits, etc.

LES MÉTIERS LIÉS À L'INSTITUTION LITTÉRAIRE

L'observation des métiers associés à la création et à l'interprétation de textes littéraires permet de distinguer le travail de l'écrivain de celui effectué par des personnes qui se consacrent à l'interprétation (ex. acteur, chanteur, comédien, metteur en scène) et de reconnaître l'œuvre comme le fruit du travail d'un auteur ou d'un ensemble de personnes (création collective). Elle pourrait permettre de s'intéresser aussi à la tradition orale sous l'angle de métiers qui en marquent l'évolution (ex. troubadour, ménestrel, conteur, griot, chansonnier, rappeur).

L'ÉDITION ÉLECTRONIQUE

L'évolution des modes d'édition, qui ne cessent de se diversifier avec le développement des technologies numériques et des stratégies de mise en marché, est une source féconde de questionnement, notamment sur les droits d'auteur. (147)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
INSTITUTION LITTÉRAIRE	– Se représenter la chaîne du livre comme un réseau de personnes impliquées dans la création (auteur, illustrateur), la fabrication (ex. édition, correction, graphisme, traduction, reliure) et la diffusion du livre et des textes (ex. pratique d'échange, de discussion, d'animation; pratique scolaire, médiatique, publicitaire, entrepreneuriale, associative; lieu physique ou virtuel)	LE STATUT LITTÉRAIRE Le statut littéraire d'un texte tient à une reconnaissance que lui accordent différentes instances de la chaîne du livre de même que le lecteur. Les caractéristiques de ce statut varient selon les époques et les milieux (ex. prédominance de certains goûts ou valeurs, influence de figures d'autorité ou de stratégies de mise en marché, état des connaissances) et marquent en conséquence les jugements portés sur les livres.
Chaîne du livre		Différents matériaux peuvent être utiles à la réflexion critique : choix éditoriaux (ex. illustration et texte de la première et de la quatrième de couverture, titre), outils promotionnels (ex. catalogue, bandeau, affiche, signet), visibilité médiatique (ex. entrevue d'auteur, critique, chronique) et pédagogique (matériel didactique), divers types de reconnaissance, caractère persistant ou éphémère d'une publication, etc.
Édition	– Reconnaître et utiliser, en contexte, le sens approprié du terme « édition » : • processus de sélection, de production et de mise en marché par lequel une entreprise (maison d'édition) ou un individu (publication à compte d'auteur) publie un texte littéraire sous forme de texte intégral, de recueil ou d'extrait afin de le rendre accessible à des lecteurs potentiels • ensemble des exemplaires d'un livre publiés en une fois • constitution de la version du texte à partir de laquelle se fait la publication	LE RECUEIL DE TEXTES Le recueil de textes littéraires peut être mis en relation avec d'autres formes de regroupement fréquemment pratiquées dans le domaine artistique : compilation discographique, exposition de toiles ou de sculptures en fonction d'une thématique ou d'une période, spectacle chorégraphique constitué d'extraits, etc.
Texte intégral		
Recueil		
Extrait		
	– Reconnaître, en contexte, le principe de regroupement en fonction duquel des textes complets ou des extraits sont assemblés dans un recueil (ex. textes ou extraits de textes d'un ou de plusieurs auteurs, thème, genre) – Distinguer la création originale d'un texte littéraire de : • son adaptation par une réécriture en version abrégée, simplifiée, pastichée, parodie ou autrement différente (ex. nombreuses versions d'un même conte), une réécriture pour la scène ou l'écran ou une réécriture dans une autre forme littéraire (ex. roman réécrit sous forme de bande dessinée ou d'album) • sa transposition dans une autre forme artistique (ex. film, télé-série) • sa traduction dans une autre langue – Reconnaître, en contexte et à l'aide de l'indication de copyright (©) : • la date de la première édition d'une œuvre • l'année d'édition de l'œuvre et, s'il y a lieu, sa situation par rapport à l'édition originale (ex. troisième édition)	LES MÉTIERS LIÉS À L'INSTITUTION LITTÉRAIRE L'observation des métiers associés à la création et à l'interprétation de textes littéraires permet de distinguer le travail de l'écrivain de celui effectué par des personnes qui se consacrent à l'interprétation (ex. acteur, chanteur, comédien, metteur en scène) et de reconnaître l'œuvre comme le fruit du travail d'un auteur ou d'un ensemble de personnes (création collective). Elle pourrait permettre de s'intéresser aussi à la tradition orale sous l'angle de métiers qui en marquent l'évolution (ex. troubadour, ménestrel, conteur, griot, chansonnier, rappeur). L'ÉDITION ÉLECTRONIQUE L'évolution des modes d'édition, qui ne cessent de se diversifier avec le développement des technologies numériques et des stratégies de mise en marché, est une source féconde de questionnement, notamment sur les droits d'auteur.

Notions et concepts

Édition (Suite) Droit d'auteur

Connaissances à construire et à mobiliser

- Se représenter le droit d'auteur comme :
 - la reconnaissance, par la société, de la paternité d'une œuvre et de l'obligation morale de la respecter et de la protéger
 - un droit de propriété ou un droit patrimonial en fonction duquel un auteur peut obtenir une rémunération pour l'utilisation de son œuvre
 - une loi et un ensemble de règlements qui fixent les conditions de production et de reproduction ainsi que d'exécution ou de représentation en public d'une œuvre

Auteur

- Situer l’auteur d’un texte littéraire dans le temps et l’espace à l’aide de sources documentaires diversifiées et des connaissances construites dans l’ensemble des disciplines
- Reconnaître et utiliser, en contexte, les mots appropriés à la désignation d’un auteur en fonction du type de création littéraire (ex. bédéiste, conteur, nouvelliste, romancier, poète, dramaturge) ou artistique (ex. parolier, auteur-compositeur-interprète, monologuiste, scénariste, cinéaste, vidéaste)
- Se représenter la création de l’auteur d’un texte littéraire comme le processus par lequel il rédige (ex. roman) et parfois rédige et illustre (ex. bande dessinée) un texte original qui fait l’objet d’une édition officielle

Actualité littéraire

- Se représenter l’actualité littéraire comme un ensemble d’événements et de faits liés à la littérature (ex. salon ou prix littéraire, décès d’un auteur, manuscrit mis aux enchères, controverse au sujet d’une œuvre)
 - Observer l’influence de l’actualité littéraire sur la popularité d’une œuvre (ex. impact de la sortie d’un film sur la considération du public pour le roman dont il est inspiré)

Précisions complémentaires à l’usage de l’enseignant

LE DROIT D’AUTEUR

La Société québécoise de gestion collective des droits de reproduction (COPIBEC) ainsi que la Société québécoise des auteurs dramatiques (SoQAD) sont deux organismes qui donnent de l’information relativement à l’utilisation de documents à des fins pédagogiques et à celle de la présentation d’œuvres dramatiques en milieu scolaire.

Le respect et l’usurpation de la propriété intellectuelle font partie des considérations éthiques sur lesquelles les élèves devraient avoir à se pencher dans leur utilisation des textes littéraires. Les cas de la citation, du pastiche et de la parodie sont à distinguer de celui de l’emprunt (ex. titre, passage, illustration) inavoué à un auteur.

DES RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉCRIVAINS ET SUR LES ŒUVRES

Parmi les ressources utiles à la mise en contexte et à la mise en perspective des œuvres, les élèves devraient être amenés à consulter divers ouvrages spécialisés en littérature (ex. dictionnaires d’auteurs, d’œuvres, de personnages) et à découvrir des sites Web spécialisés qui fournissent des renseignements sur les écrivains.

L’ACTUALITÉ LITTÉRAIRE, LA CENSURE ET L’ÉTHIQUE

Même si la censure est rare dans les sociétés démocratiques contemporaines, l’actualité met épisodiquement en évidence des interdictions de diffusion prononcées contre des œuvres littéraires ou encore des menaces et des condamnations dont des écrivains sont l’objet. Une réflexion, à partir de tels faits, pourrait servir à construire des repères relatifs à l’évolution de la littérature (ex. poètes maudits, index, imprimatur). Des liens pourraient être établis avec des mesures qui touchent d’autres formes d’art (ex. classement des films et des vidéos, conditions d’exposition en art visuel).

Les cas de plagiat littéraire occasionnellement rapportés dans l'actualité pourraient conduire à une réflexion d'ordre éthique touchant divers domaines d'activité (ex. recherche scientifique, dessin industriel, marché des œuvres d'art). (148)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Édition (Suite) Droit d'auteur	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le droit d'auteur comme : <ul style="list-style-type: none"> la reconnaissance, par la société, de la paternité d'une œuvre et de l'obligation morale de la respecter et de la protéger un droit de propriété ou un droit patrimonial en fonction duquel un auteur peut obtenir une rémunération pour l'utilisation de son œuvre une loi et un ensemble de règlements qui fixent les conditions de production et de reproduction ainsi que d'exécution ou de représentation en public d'une œuvre 	<p>LE DROIT D'AUTEUR</p> <p>La Société québécoise de gestion collective des droits de reproduction (COPIBEC) ainsi que la Société québécoise des auteurs dramatiques (SQAD) sont deux organismes qui donnent de l'information relativement à l'utilisation de documents à des fins pédagogiques et à celle de la présentation d'œuvres dramatiques en milieu scolaire.</p> <p>Le respect et l'usurpation de la propriété intellectuelle font partie des considérations éthiques sur lesquelles les élèves devraient avoir à se pencher dans leur utilisation des textes littéraires. Les cas de la citation, du pastiche et de la parodie sont à distinguer de celui de l'emprunt (ex. titre, passage, illustration) inavoué à un auteur.</p>
Auteur	<ul style="list-style-type: none"> Situer l'auteur d'un texte littéraire dans le temps et l'espace à l'aide de sources documentaires diversifiées et des connaissances construites dans l'ensemble des disciplines Reconnaître et utiliser, en contexte, les mots appropriés à la désignation d'un auteur en fonction du type de création littéraire (ex. bediste, conteur, nouvelliste, romancier, poète, dramaturge) ou artistique (ex. parolier, auteur-compositeur-interprète, monologuiste, scénariste, cinéaste, vidéaste) Se représenter la création de l'auteur d'un texte littéraire comme le processus par lequel il rédige (ex. roman) et parfois rédige et illustre (ex. bande dessinée) un texte original qui fait l'objet d'une édition officielle 	<p>DES RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉCRIVAINS ET SUR LES ŒUVRES</p> <p>Parmi les ressources utiles à la mise en contexte et à la mise en perspective des œuvres, les élèves devraient être amenés à consulter divers ouvrages spécialisés en littérature (ex. dictionnaires d'auteurs, d'œuvres, de personnages) et à découvrir des sites Web spécialisés qui fournissent des renseignements sur les écrivains.</p>
Actualité littéraire	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'actualité littéraire comme un ensemble d'événements et de faits liés à la littérature (ex. salon ou prix littéraire, décès d'un auteur, manuscrit mis aux enchères, controverse au sujet d'une œuvre) Observer l'influence de l'actualité littéraire sur la popularité d'une œuvre (ex. impact de la sortie d'un film sur la considération du public pour le roman dont il est inspiré) 	<p>L'ACTUALITÉ LITTÉRAIRE, LA CENSURE ET L'ÉTHIQUE</p> <p>Même si la censure est rare dans les sociétés démocratiques contemporaines, l'actualité met épisodiquement en évidence des interdictions de diffusion prononcées contre des œuvres littéraires ou encore des menaces et des condamnations dont des écrivains sont l'objet. Une réflexion, à partir de tels faits, pourrait servir à construire des repères relatifs à l'évolution de la littérature (ex. poètes maudits, index, imprimatur). Des liens pourraient être établis avec des mesures qui touchent d'autres formes d'art (ex. classement des films et des vidéos, conditions d'exposition en art visuel).</p> <p>Les cas de plagiat littéraire occasionnellement rapportés dans l'actualité pourraient conduire à une réflexion d'ordre éthique touchant divers domaines d'activité (ex. recherche scientifique, dessin industriel, marché des œuvres d'art).</p>

LA CRITIQUE LITTÉRAIRE AU SECONDAIRE

Conformément aux précisions fournies dans le Dictionnaire des genres et notions littéraires (1997), la critique littéraire considérée aux fins d'apprentissage de l'appréciation à l'école s'apparente à celle dite « journalistique ».

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Critique littéraire	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter la critique littéraire véhiculée par les médias, spécialisés ou non, comme un texte écrit ou oral dans lequel un jugement appréciatif est porté sur une œuvre, habituellement contemporaine, qui fait l'objet d'une description et d'une analyse plus ou moins détaillées 	<p>LES PRIX LITTÉRAIRES</p> <p>La diversité des prix littéraires permet une mise en évidence de l'intérêt accordé socialement à la littérature et peut conduire à la constitution de repères d'ordre littéraire. Ces prix pourraient inspirer des discussions ou des pratiques de lecture et d'écriture liées à l'appréciation d'œuvres.</p> <p>LA CRITIQUE LITTÉRAIRE AU SECONDAIRE</p> <p>Conformément aux précisions fournies dans le <i>Dictionnaire des genres et notions littéraires</i> (1997), la critique littéraire considérée aux fins d'apprentissage de l'appréciation à l'école s'apparente à celle dite « journalistique ».</p>
TEXTE LITTÉRAIRE	(Voir <i>Textes écrits et oraux, courants et littéraires</i> , p. 118-122)	L'EXPRESSION « ŒUVRE LITTÉRAIRE »
Contexte de production	<ul style="list-style-type: none"> Se constituer des repères quant à la production du texte littéraire, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> date de la rédaction du manuscrit, de la première édition appartenance géographique de l'auteur contexte sociohistorique ou socioculturel (ex. Antiquité, découverte du Nouveau Monde, Seconde Guerre mondiale; revendication identitaire, conjoncture économique ou politique) contexte littéraire et artistique (ex. popularité de certains genres, promotion de certaines valeurs, propension à respecter ou à diversifier les codes) place dans l'ensemble de la production de l'auteur (ex. première œuvre, œuvre charnière) Distinguer, s'il y a lieu, le contexte de production du texte et l'époque à laquelle appartient le monde représenté dans le texte (ex. pour le Moyen Âge, <i>Tristan et Iseult</i> et <i>La chambre des dames</i> de Jeanne Bourin) 	<p>Le sens attribué à l'expression « œuvre littéraire » peut varier. Il peut renvoyer à un type d'ouvrage (ex. album, recueil), à un texte en particulier (ex. roman, poème, pièce de théâtre) ou encore à l'ensemble de la production d'un écrivain.</p>
Univers	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'univers d'un texte littéraire comme une représentation d'un monde : <ul style="list-style-type: none"> plus ou moins apparenté au monde réel marquée par des caractéristiques de genre (ex. récit réaliste, fantastique ou merveilleux) 	<p>L'UNIVERS DANS LES TEXTES LITTÉRAIRES</p> <p>Dans le programme, le terme « univers » appliqué à un texte littéraire de genre narratif, poétique ou dramatique renvoie au monde créé par le texte. Pour découvrir un univers, il faut aller plus loin que repérer et caractériser ses éléments constitutifs (ex. lieux, personnages, images, symboles). Il est nécessaire de tisser les liens qui rattachent ces éléments les uns aux autres pour en faire un tout.</p>

LA PARODIE ET LA SATIRE

La parodie et la satire tirent avantage de l'intertextualité. Pour sa part, la parodie propose la transformation ludique et caricaturale d'un élément littéraire (ex. genre, style, personnage type) et produit généralement un effet comique. Quant à la satire, elle peut déborder du cadre littéraire. Elle constitue généralement une dénonciation méprisante de défauts, d'incohérences ou de vices potentiellement présents dans n'importe quel domaine d'activité (ex. politique, relations sociales) et suscite habituellement un rire grinçant.

LA « FANFICTION »

La « fanfiction » est une pratique d'amateur d'écriture particulièrement populaire au Japon. Elle consiste, pour un adepte d'une œuvre (ex. roman, film, jeu vidéo), à concevoir un texte plus ou moins étoffé qui respecte la cohérence de l'œuvre et qui, vraisemblablement, aurait pu y être inséré ou lui être ajouté.

Procédé d'écriture

- Se représenter un procédé d'écriture comme une manière particulière de structurer et de formuler un propos qui peut produire un effet et agir sur la construction de sens
- Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent l'énonciation et influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. narrateur commentant les actions des personnages, aparté créant une connivence avec le spectateur)

(Voir *Énonciation*, p. 111-114, et *Cerner le point de vue adopté*, p. 49-50)

- Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments d'organisation qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. récit alterné de narrateurs présentant des points de vue opposés, rupture de chronologie, graphisme mettant un élément en relief)

(Voir Organisation du texte, p. 118-122) Programme de formation de l'école québécoise LE DÉTAIL DES PROCÉDÉS

Au sujet des figures ou procédés stylistiques, voir entre autres Arcand (1991), Gagnon, Perreault et Maisonneuve (2006) ainsi que Pilote (2007).

LA DIVERSITÉ ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES PROCÉDÉS Des procédés non verbaux, paraverbaux et techniques s'ajoutent aux procédés d'écriture des œuvres littéraires présentées sur scène, à l'écran ou sur différents supports audio ou audiovisuels. En salle de classe, la diversité et la complémentarité de ces procédés offrent des pistes pour la différenciation du travail relatif à la construction de sens et à la production d'effets (150)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Thème	<ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le thème comme ce dont parle le texte (ex. amour, mort, misère, violence) – Reconnaître le thème dans divers genres de textes – Reconnaître et utiliser différentes façons de traiter un thème (ex. univers représenté, point de vue, ton, genre) 	
Intertextualité	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître, dans un texte littéraire, des liens explicites (ex. mention d'un nom, rappel d'un titre, citation) ou implicites (ex. emprunt d'une expression caractéristique ou d'un personnage, pastiche d'un style, parodie d'une manière d'écrire) établis avec un autre auteur ou un autre texte 	<p>LA PARODIE ET LA SATIRE</p> <p>La parodie et la satire tirent avantage de l'intertextualité. Pour sa part, la parodie propose la transformation ludique et caricaturale d'un élément littéraire (ex. genre, style, personnage type) et produit généralement un effet comique. Quant à la satire, elle peut déborder du cadre littéraire. Elle constitue généralement une dénonciation méprisante de défauts, d'incohérences ou de vices potentiellement présents dans n'importe quel domaine d'activité (ex. politique, relations sociales) et suscite habituellement un rire grinçant.</p> <p>LA « FANFICTION »</p> <p>La « fanfiction » est une pratique d'amateur d'écriture particulièrement populaire au Japon. Elle consiste, pour un adepte d'une œuvre (ex. roman, film, jeu vidéo), à concevoir un texte plus ou moins étoffé qui respecte la cohérence de l'œuvre et qui, vraisemblablement, aurait pu y être inséré ou lui être ajouté.</p>
Procédé d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un procédé d'écriture comme une manière particulière de structurer et de formuler un propos qui peut produire un effet et agir sur la construction de sens – Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent l'énonciation et influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. narrateur commentant les actions des personnages, aparté créant une connivence avec le spectateur) <p>(Voir Énonciation, p. 111-114, et Cerner le point de vue adopté, p. 49-50)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments d'organisation qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. récit alterné de narrateurs présentant des points de vue opposés, rupture de chronologie, graphisme mettant un élément en relief) <p>(Voir Organisation du texte, p. 118-122)</p>	<p>LE DÉTAIL DES PROCÉDÉS</p> <p>Au sujet des figures ou procédés stylistiques, voir entre autres Arcand (1991), Gagnon, Perreault et Maisonneuve (2006) ainsi que Pilote (2007).</p> <p>LA DIVERSITÉ ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES PROCÉDÉS</p> <p>Des procédés non verbaux, paraverbaux et techniques s'ajoutent aux procédés d'écriture des œuvres littéraires présentées sur scène, à l'écran ou sur différents supports audio ou audiovisuels. En salle de classe, la diversité et la complémentarité de ces procédés offrent des pistes pour la différenciation du travail relatif à la construction de sens et à la production d'effets.</p>

LE TON

Dans les ouvrages et les sites dédiés à la littérature, le ton qui marque globalement un texte peut être désigné par les termes « tonalité » ou « registre ».

Au secondaire, l'apprentissage relatif au ton demeure assez général, mais il est utile que les élèves en discernent les grands traits. Le ton donne une couleur particulière à l'énonciation et les mots-clés utilisés pour le désigner servent couramment à commenter ou à caractériser des œuvres.

Parmi les tonalités qui marquent les textes en tout ou en partie, les suivantes pourraient être abordées au cours des deux premières années du cycle : comique (ex. Le malade imaginaire de Molière), dramatique (ex. Les loups sont entrés dans Paris d'Albert Vidalie et Louis Bessières), tragique (ex. Le parfum de Patrick Suskind), humoristique (ex. Nunuche magazine d'Élise Gravel).

La tonalité ironique (ex. *Les têtes à Papineau* de Jacques Godbout, *Les unions, qu'ossa donne* d'Yvon Deschamps) et la tonalité polémique (ex. *Anna brailé ène shot* de Georges D'Or, *L'empire du pire* de Loco Locass) pourraient être abordées au cours de la dernière année du cycle. (151)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Procédé d'écriture (Suite)	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser différentes façons d'intituler un texte : <ul style="list-style-type: none"> reprise d'un élément explicite de l'univers représenté (ex. nom d'un personnage, lieu, événement) ou d'un intitulé secondaire (ex. titre d'un poème, d'un chapitre) image ou évocation d'un thème, d'une dimension symbolique (ex. <i>Un arge cornu avec des ailes de tôle</i> de Michel Tremblay) suggestion d'un ton ou d'une atmosphère (ex. <i>Sœurs froides</i> de Boileau-Narcejac) référence à une marque d'organisation comme le genre (ex. <i>Journal d'Anne Frank</i>) Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent la syntaxe ainsi que la ponctuation et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. phrases incomplètes et points de suspension qui suggèrent l'hésitation ou la désorientation, particularité grammaticale qui contribue à caricaturer un personnage) <p>(Voir <i>Grammaire de la phrase</i>, p. 123-131)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent le lexique et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. terme polysémique qui crée une ambiguïté, figure de style qui signale l'ironie d'un propos) <p>(Voir <i>Lexique</i>, p. 132-138, et en particulier <i>figure de style/procédé stylistique</i>, p. 134-135)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent la variété de langue et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. variété de langue qui contribue à la vraisemblance de l'univers ou qui marque un statut social) <p>(Voir <i>Variétés de langue</i>, p. 139-140)</p>	<p>LE TON</p> <p>Dans les ouvrages et les sites dédiés à la littérature, le ton qui marque globalement un texte peut être désigné par les termes « tonalité » ou « registre ».</p> <p>Au secondaire, l'apprentissage relatif au ton demeure assez général, mais il est utile que les élèves en discernent les grands traits. Le ton donne une couleur particulière à l'énonciation et les mots-clés utilisés pour le désigner servent couramment à commenter ou à caractériser des œuvres.</p> <p>Parmi les tonalités qui marquent les textes en tout ou en partie, les suivantes pourraient être abordées au cours des deux premières années du cycle : comique (ex. <i>Le malade imaginaire</i> de Molière), dramatique (ex. <i>Les loups sont entrés dans Paris</i> d'Albert Vidalie et Louis Bessières), tragique (ex. <i>Le parfum</i> de Patrick Suskind), humoristique (ex. <i>Nunuche</i> magazine d'Élise Gravel).</p> <p>La tonalité ironique (ex. <i>Les têtes à Papineau</i> de Jacques Godbout, <i>Les unions, qu'ossa donne</i> d'Yvon Deschamps) et la tonalité polémique (ex. <i>Anna brailé ène shot</i> de Georges D'Or, <i>L'empire du pire</i> de Loco Locass) pourraient être abordées au cours de la dernière année du cycle.</p>

DIVERS RÉCITS

L'intérêt particulier manifesté par les adolescents pour le récit biographique pourrait constituer un point d'ancrage pour différencier un choix de lecture au sein de la classe (ex. biographie, autobiographie, journal intime, carnet de voyage, bande dessinée). Les récits filmiques et télévisuels qui font partie du bagage culturel des élèves pourraient constituer, avec leur répertoire personnalisé de lecture, une base de comparaison pour aborder le récit sous différents angles. (152)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
GENRES LITTÉRAIRES NARRATIF, POÉTIQUE ET DRAMATIQUE	<p>(Voir <i>Genre</i>, p. 118)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se représenter le genre d'un texte littéraire comme : <ul style="list-style-type: none"> une catégorie socialement et historiquement ancrée marqué par des caractéristiques qui servent de référence pour situer et désigner un texte (ex. narrateur du récit, images du texte poétique, dialogue du texte dramatique) ouvert à diverses combinaisons (ex. présence de passages documentaires dans un roman, nouvelle sous forme de dialogue, poème en prose) évolutif (ex. roman policier, BD romanesque) Reconnaître l'appartenance d'un texte à un genre littéraire narratif, poétique et dramatique (ex. roman, conte, nouvelle → genre narratif) <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments caractéristiques (univers, organisation, tonalité) qui apparentent et distinguent divers textes de genre narratif (ex. roman et nouvelle; roman et bande dessinée; conte, légende et mythe; récit fantastique, merveilleux et de science-fiction; récit historique, sociologique et psychologique) Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments caractéristiques (univers, organisation, tonalité) qui apparentent et distinguent divers textes de genre poétique (ex. poème à forme fixe et poème à forme libre; poème à forme fixe et chanson; poème en prose et prose poétique) Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments caractéristiques (ex. nature de l'intrigue, caractéristiques des personnages) qui apparentent et distinguent divers textes de genre dramatique (ex. comédie et drame, comédie et tragédie) 	<p>L'UTILITÉ DU GENRE LITTÉRAIRE</p> <p>Les caractéristiques qui apparentent un texte à un genre littéraire constituent des repères qui soutiennent le lecteur dans sa construction de sens. Elles ont une incidence sur l'anticipation du texte et offrent des points de comparaison pour appuyer des réactions, concevoir des appréciations, mettre des textes en réseau de même que pour choisir ou diversifier des lectures.</p> <p>LA CONFORMITÉ ET L'ÉCART PAR RAPPORT AU CANON DES GENRES</p> <p>La réalité des textes métissés, comme celle des textes qui résistent au classement ou proposent des avenues nouvelles, témoigne de la vitalité de la littérature. La diversité et le partage des lectures faites par les élèves, ainsi que le choix des angles adoptés pour entrer dans les œuvres, devraient les amener à être attentifs au fait que l'écriture réussie d'un texte littéraire peut se manifester aussi bien dans la conformité que dans l'écart par rapport au canon des genres.</p> <p>DIVERS RÉCITS</p> <p>L'intérêt particulier manifesté par les adolescents pour le récit biographique pourrait constituer un point d'ancrage pour différencier un choix de lecture au sein de la classe (ex. biographie, autobiographie, journal intime, carnet de voyage, bande dessinée). Les récits filmiques et télévisuels qui font partie du bagage culturel des élèves pourraient constituer, avec leur répertoire personnalisé de lecture, une base de comparaison pour aborder le récit sous différents angles.</p> <p>LE TEXTE ENGAGÉ</p> <p>Le texte engagé peut prendre différentes formes (ex. roman, bande dessinée, poème, chanson, monologue, pièce de théâtre). Il est caractérisé par le fait qu'il véhicule des propos qui défendent ou promeuvent une idée ou une cause (ex. opposition à la peine de mort dans <i>Le dernier jour d'un condamné</i> de Victor Hugo, appel à la résistance dans <i>Le chant des partisans</i> de Maurice Druon et Joseph Kessel, promotion du travail comme outil de valorisation dans <i>100 000 façons de tuer un homme</i> de Félix Leclerc).</p>

LES PERSONNAGES TYPES

La reconnaissance de personnages types, avec les valeurs qui leur sont associées, permet d'établir des liens entre des œuvres et le développement de critères utiles à l'appréciation de récits littéraires et d'autres types de productions (ex. films de fiction, feuilletons télévisés, monologues humoristiques, messages publicitaires). Elle permet également de se constituer des repères par rapport à des genres ou à la provenance de certains récits (ex. l'elfe et le troll scandinaves, le djinn arabe, le korrigan breton).

LE HÉROS

La conception du héros évolue avec le temps et varie selon les sociétés. Au sens large, le héros est le personnage principal d'un récit dont la capacité d'agir contribue au dénouement de l'intrigue (ex. Arsène Lupin, le Petit Prince, Lucky Luke, Amos Daragon). Considéré dans une perspective historique, il apparaît aussi comme un personnage de récit mythologique, de légende ou de conte capable d'actions extraordinaires en raison de ses qualités ou de son courage surhumains ou hors du commun (ex. Achille dans l'Iliade d'Homère, Roland dans La chanson de Roland, l'étranger-Diable dans Rose Latulippe).

L'ANTIHEROS

L'antihéros est un personnage de récit caractérisé par un manque d'envergure, une absence de signifiante aux yeux des autres, une candeur, une naïveté ou une propension à la maladresse et à la bêtise (ex. Meursault dans L'étranger d'Albert Camus, Marcovaldo dans Marcovaldo ou les saisons en ville d'Italo Calvino, Gaston Lagaffe d'André Franquin). Ce type de personnage est très présent dans les productions cinématographiques (ex. Charlot dans Le cirque de Charlie Chaplin, l'inspecteur Clouseau dans La panthère rose de Blake Edwards, Edward dans Edward aux mains d'argent de Tim Burton). (154)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Personnage	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter un personnage comme un être humain ou encore un animal, un objet ou une créature imaginaire qui possède des attributs humains (ex. intelligence, pensée, parole) Reconnaître et utiliser, en les interrelant, les caractéristiques des personnages (statut social, traits physiques, intellectuels, psychologiques, culturels, etc.) révélées par : <ul style="list-style-type: none"> les descriptions les actions réalisées ou subies les commentaires du narrateur les propos des autres personnages les rapports avec les autres personnages les dialogues ou les monologues intérieurs Reconnaître et créer, dans divers récits, des personnages qui jouent un rôle actif (ex. bienfaiteur, maître-chanteur) et des personnages qui jouent un rôle passif (ex. bénéficiaire, victime) Reconnaître, en contexte, des personnages types dont les caractéristiques sont largement utilisées dans la littérature de différentes époques et de différents milieux (ex. vieux sage, super-héros, coureur des bois, prince charmant, femme en détresse, fée, sorcière, enfant terrible, savant fou, escroc au grand cœur, caïd, inspecteur de police) 	<p>LES PERSONNAGES TYPES</p> <p>La reconnaissance de personnages types, avec les valeurs qui leur sont associées, permet d'établir des liens entre des œuvres et le développement de critères utiles à l'appréciation de récits littéraires et d'autres types de productions (ex. films de fiction, feuilletons télévisés, monologues humoristiques, messages publicitaires). Elle permet également de se constituer des repères par rapport à des genres ou à la provenance de certains récits (ex. l'elfe et le troll scandinaves, le djinn arabe, le korrigan breton).</p> <p>LE HÉROS</p> <p>La conception du héros évolue avec le temps et varie selon les sociétés. Au sens large, le héros est le personnage principal d'un récit dont la capacité d'agir contribue au dénouement de l'intrigue (ex. Arsène Lupin, le Petit Prince, Lucky Luke, Amos Daragon). Considéré dans une perspective historique, il apparaît aussi comme un personnage de récit mythologique, de légende ou de conte capable d'actions extraordinaires en raison de ses qualités ou de son courage surhumains ou hors du commun (ex. Achille dans l'Iliade d'Homère, Roland dans La chanson de Roland, l'étranger-Diable dans Rose Latulippe).</p> <p>L'ANTIHEROS</p> <p>L'antihéros est un personnage de récit caractérisé par un manque d'envergure, une absence de signifiante aux yeux des autres, une candeur, une naïveté ou une propension à la maladresse et à la bêtise (ex. Meursault dans L'étranger d'Albert Camus, Marcovaldo dans Marcovaldo ou les saisons en ville d'Italo Calvino, Gaston Lagaffe d'André Franquin). Ce type de personnage est très présent dans les productions cinématographiques (ex. Charlot dans Le cirque de Charlie Chaplin, l'inspecteur Clouseau dans La panthère rose de Blake Edwards, Edward dans Edward aux mains d'argent de Tim Burton).</p>
Intrigue	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter l'intrigue d'un récit comme une quête d'équilibre et un enchaînement d'événements et de faits qui : <ul style="list-style-type: none"> constituent la trame de l'action de l'histoire racontée impliquent un état initial, une transformation et un état final 	
Procédé narratif	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le narrateur comme la « voix » qui énonce les propos et le distinguer de l'auteur dans tout texte de genre narratif, y compris l'autobiographie 	
Statut du narrateur	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et utiliser, dans des textes de genre narratif variés, certains procédés liés au statut du narrateur : <ul style="list-style-type: none"> narrateur qui participe aux événements et qui raconte l'histoire à la 1^{re} personne narrateur qui ne participe pas aux événements ou qui en est témoin et qui raconte l'histoire à la 3^e personne 	

L'IMAGE ET LE CLICHÉ

Dans l'observation des textes de genre poétique, il y a lieu de sensibiliser les élèves au fait que certaines images qu'ils découvrent (ex. l'aurore aux doigts de rose, les yeux comme miroir de l'âme, la neige comme blanc manteau) ont fini par être considérées comme des clichés en raison des nombreuses reprises dont elles ont été l'objet au fil du temps. Le recours au cliché ne dénote pas en soi une faiblesse du texte : l'utilisation qui en est faite est déterminante.

De nombreux clichés présents dans la mémoire collective (ex. proverbes, slogans publicitaires, expression caractéristique d'un personnage familier ou d'une personnalité publique) ponctuent les échanges sociaux, les écrits journalistiques ou les textes des humoristes. (156)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
TEXTE DE GENRE POÉTIQUE	<p>(Voir <i>Processus et stratégies dans les familles de situations Découvrir des univers littéraires</i>, p. 46-50, <i>Créer</i>, p. 64-67 et <i>Découvrir des œuvres de création</i>, p. 90-99)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se représenter le texte de genre poétique comme : <ul style="list-style-type: none"> porteur d'évocation en raison d'une utilisation imagée de la langue à l'aide de procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques ou graphiques pouvant être de forme fixe ou libre pouvant être structuré, en tout ou en partie, à l'aide de diverses séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et procédés qui les caractérisent Reconnaître et utiliser, en interreliant leurs caractéristiques, les éléments constitutifs du monde désigné et évoqué dans un texte de genre poétique (ex. temps, lieu, objet, personnage, émotion, sentiment, état d'âme, valeur) Reconnaître et utiliser, en contexte, divers éléments qui contribuent à la représentation de l'univers poétique et à l'unité d'ensemble du texte, de la strophe ou du couplet (ex. thème, champ lexical, analogie, image, symbole, figure de style, jeu de sonorité, longueur du vers) Reconnaître et utiliser, en contexte, des images créées par diverses figures de style (ex. comparaison, métaphore, métonymie, personnification) (Voir <i>Figure de style/Procédé stylistique</i>, p. 134-135) Se représenter un symbole comme : <ul style="list-style-type: none"> un énoncé qui peut être interprété à la fois comme correspondant à une réalité et à une ou plusieurs idées abstraites une image suggérant une association d'idées présente dans la mémoire collective d'une société (ex. une colombe pour la paix, une girouette pour l'inconstance, Cupidon pour l'amour, les lauriers pour la gloire) 	<p>LA POÉSIE ET LA PROSE</p> <p>La comparaison entre la poésie et la prose permet, par exemple, de constater que les thèmes abordés en poésie. L'emploi des procédés stylistiques ou le recours à des images ne lui sont pas spécifiques, que l'utilisation esthétique de la langue rapproche le texte poétique de la prose littéraire, que l'expression poétique dépasse largement les limites des poèmes à forme fixe ou encore que la liberté créatrice instaure en poésie un rapport décalé à la norme, contrairement à la prose courante.</p> <p>LA RECHERCHE D'EFFETS ET LES GENRES DE TEXTES</p> <p>L'exploitation marquée des figures de style, du rythme et des jeux de sonorité crée une parenté formelle entre certains slogans, maximes, dictons, proverbes et textes poétiques. Toutefois, la recherche d'influence, le rappel de préceptes et l'expression d'émotions ou de sentiments sont des finalités qui les distinguent nettement.</p> <p>LE SLAM ET LA JOUTE ORATOIRE</p> <p>Né à Chicago dans les années 80, le slam apparaît comme une forme de joute oratoire qui rend la poésie accessible à tous.</p> <p>Au Moyen Âge, des « combats verbaux » en vers étaient d'usage dans les pays méditerranéens. Il s'agissait d'improvisations au cours desquelles des jouteurs se mettaient au défi et rivalisaient d'habileté rhétorique. Des joutes analogues marquent la tradition orale africaine.</p> <p>L'IMAGE ET LE CLICHÉ</p> <p>Dans l'observation des textes de genre poétique, il y a lieu de sensibiliser les élèves au fait que certaines images qu'ils découvrent (ex. l'aurore aux doigts de rose, les yeux comme miroir de l'âme, la neige comme blanc manteau) ont fini par être considérées comme des clichés en raison des nombreuses reprises dont elles ont été l'objet au fil du temps. Le recours au cliché ne dénote pas en soi une faiblesse du texte : l'utilisation qui en est faite est déterminante.</p> <p>De nombreux clichés présents dans la mémoire collective (ex. proverbes, slogans publicitaires, expression caractéristique d'un personnage familier ou d'une personnalité publique) ponctuent les échanges sociaux, les écrits journalistiques ou les textes des humoristes.</p>

DES PERSONNAGES MARQUANTS

Certains personnages de théâtre ont à ce point fait l'objet d'une reconnaissance à leur époque qu'ils sont devenus des repères largement partagés (ex. Roméo et Juliette; Dom Juan; Aurore, l'enfant martyr). La connaissance que les jeunes ont de personnages types dans le récit, au cinéma, à la scène ou dans la publicité pourrait être une ressource utile pour aborder la question des personnages types au théâtre. (159)

Littérature (Suite)		
Notions et concepts	Connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Didascalie/ indication de mise en scène	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître, en contexte, les indications de mise en scène qui : <ul style="list-style-type: none"> contribuent à la représentation de l'univers fournissent des précisions pour le jeu (ex. gestuelle, ton, attitude d'un personnage) ou la production de la pièce (ex. décor, accessoire, costume, son, éclairage) sont placées à différents endroits du texte (ex. début d'un acte ou d'une réplique, insertion entre deux répliques) Distinguer le texte dramatique de la représentation théâtrale qui constitue un acte de création traduisant la vision qu'un metteur en scène a du texte Reconnaître l'élément qui détermine le découpage du texte en tableaux, en actes ou en scènes : <ul style="list-style-type: none"> moment clé du déroulement de l'action changement de lieu ou de temps arrivée ou départ d'un personnage Observer le rythme marqué par la longueur des répliques des personnages 	<p>DES PERSONNAGES MARQUANTS</p> <p>Certains personnages de théâtre ont à ce point fait l'objet d'une reconnaissance à leur époque qu'ils sont devenus des repères largement partagés (ex. Roméo et Juliette, Dom Juan, Aurore, l'enfant martyr). La connaissance que les jeunes ont de personnages types dans le récit, au cinéma, à la scène ou dans la publicité pourrait être une ressource utile pour aborder la question des personnages types au théâtre.</p> <p>LE THÉÂTRE DE RÉPERTOIRE</p> <p>L'expression « théâtre de répertoire » est souvent utilisée par opposition à celle de « théâtre de création ». Elle fait référence à des pièces déjà existantes, souvent portées à la scène et considérées comme marquantes dans l'histoire du théâtre en général ou pour une société en particulier.</p> <p>LE THÉÂTRE À TRAVERS LE TEMPS</p> <p>Dans l'Antiquité grecque, le théâtre était très populaire et chaque ville dont la taille avait une certaine importance disposait d'un lieu destiné aux représentations théâtrales. Certains amphithéâtres pouvaient accueillir des centaines de spectateurs. Au Moyen Âge, en France, les pièces de théâtre étaient initialement jouées dans les églises.</p> <p>DES RÉFÉRENCES SUR LE THÉÂTRE DE LANGUE FRANÇAISE</p> <p>En complément des ouvrages spécialisés, des organismes tels le Centre des auteurs dramatiques (CEAD) et le Centre national des arts du Canada (CNA) fournissent de nombreux renseignements sur le théâtre québécois et canadien de langue française (répertoire d'auteurs dramatiques et de pièces, données biographiques, etc.).</p>

5.2.9.10.

Annexe A – La littérature au deuxième cycle du secondaire

Passeur culturel

L'enseignant accompagne les élèves dans leur découverte d'œuvres diversifiées du Québec et d'ailleurs. Il les sensibilise à l'actualité littéraire et les soutient dans la consultation de sources sur la littérature (journaux, périodiques, sitesWeb, ouvrages spécialisés, etc.) afin qu'ils puissent les mettre à profit pour choisir des œuvres ou concevoir des appréciations. Au cours de leurs lectures, il les amène à reconnaître des repères culturels de différents ordres (historique, religieux, scientifique, etc.) et à en voir l'impact possible sur la compréhension qu'ils ont des œuvres, sur l'interprétation qu'ils en font de même que sur la façon dont ils y réagissent ou les apprécient. Il leur apprend à faire appel à leur propre bagage culturel, à se constituer de nouveaux repères d'ordre littéraire et à en conserver la trace.

Exemple

À partir de la consultation de sources documentaires et de la lecture d'œuvres suggérées par l'enseignant, mise en perspective du bagage de lecture des élèves et réflexion sur les raisons pour lesquelles des œuvres sont reconnues

Au début de la dernière année du secondaire, l'enseignant demande aux élèves de faire le point sur les œuvres québécoises qui font partie de leur bagage de lecture et de se référer à des sources documentaires pour mettre en évidence les œuvres qui ont valu ou auraient pu valoir un prix à leur auteur. À la lumière de l'information recueillie, la classe est amenée à s'informer davantage afin de réfléchir aux raisons pour lesquelles une œuvre peut être l'objet d'une reconnaissance particulière. L'enseignant propose aux élèves de lire quelques œuvres primées et de se référer aux raisons évoquées pour rédiger une critique dans laquelle ils doivent se situer par rapport aux prix octroyés et aux critiques ou commentaires publiés. (160)

5.2.9.11.

Annexe B – Exemple de situations d'apprentissage et d'évaluation

Planification de l'enseignant Occasions d'apprentissage qu'offre la situation

- En lecture : planification (analyser la situation, se donner une démarche de lecture), compréhension et interprétation (cerner le contenu et l'organisation), évaluation de la démarche; crédibilité des sources; confrontation des informations de diverses sources; recours à des outils technologiques
- En écriture : planification, mise en texte et révision
- En communication orale : planification, compréhension et prise de parole individuellement et en interaction
- Compétences transversales : exploiter l'information, coopérer, exploiter les technologies de l'information et de la communication

Traces individuelles à conserver dans un dossier d'apprentissage pendant la durée de la situation

- Textes annotés; écrits schématiques, descriptifs, explicatifs, d'ordre réflexif
- Différents états des textes produits : planification, mise en texte, amélioration et révision, grille de correction, version finale
- Notes prises au moment des discussions, enregistrements d'interventions (entrevues, présentation à son équipe ou à la classe, etc.)

Traces collectives à conserver pendant la durée de la situation

- Notes concernant les connaissances acquises (définition, réseaux de concepts, stratégies exploitées, références, etc.)
- Liste des métiers et professions utilisée par l'ensemble des élèves
- Repères culturels liés à l'usage du français dans le monde du travail (ex. variation linguistique, loi, référents culturels, affichage)

Goûts et champs d'intérêt – Autos

Goûts et champs d'intérêt – Cinéma

Difficultés → Défis

- Utilise des méthodes de travail peu efficaces
- Organise ses textes avec difficulté
- A des faiblesses en orthographe et en conjugaison

Forces

- Participe à la radio scolaire
- Communique facilement – Est habile à l'ordinateur
- Aime lire des guides ou des documentaires

Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation

Victor Forces

- Communique facilement, mais avec difficulté dans une langue standard
- A de bonnes méthodes de travail
- Lit toutes sortes de romans et des biographies

- Aime écrire de la fiction Difficultés → Défis
- Éprouve de la difficulté à enchaîner ses phrases, à utiliser un vocabulaire précis et à accorder les verbes

Difficultés → Défis

- Éprouve de la faiblesse dans l'utilisation des connecteurs entre les phrases
- Est timide lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant la classe (arrivé au Québec il y a trois ans)
- A de la difficulté avec la concordance des temps

Goûts et champs d'intérêt – Soccer – Domaine de la santé

Français, langue d'enseignement

Amélie Forces

- Prend des initiatives dans un groupe de travail
- S'intéresse à la littérature étrangère et aux romans de guerre

Omar (163)

Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
Occasions d'apprentissage qu'offre la situation <ul style="list-style-type: none"> – En lecture : planification (analyser la situation, se donner une démarche de lecture), compréhension et interprétation (cerner le contenu et l'organisation), évaluation de la démarche; crédibilité des sources; confrontation des informations de diverses sources; recours à des outils technologiques – En écriture : planification, mise en texte et révision – En communication orale : planification, compréhension et prise de parole individuellement et en interaction – Compétences transversales : exploiter l'information, coopérer, exploiter les technologies de l'information et de la communication 	Victor <i>Forces</i> <ul style="list-style-type: none"> – Participe à la radio scolaire – Communique facilement – Est habile à l'ordinateur – Aime lire des guides ou des documentaires 	Amélie <i>Forces</i> <ul style="list-style-type: none"> – Communique facilement, mais avec difficulté dans une langue standard – A de bonnes méthodes de travail – Lit toutes sortes de romans et des biographies – Aime écrire de la fiction 	Omar <i>Forces</i> <ul style="list-style-type: none"> – Prend des initiatives dans un groupe de travail – S'intéresse à la littérature étrangère et aux romans de guerre
Traces individuelles à conserver dans un dossier d'apprentissage pendant la durée de la situation <ul style="list-style-type: none"> – Textes annotés; écrits schématiques, descriptifs, explicatifs, d'ordre réflexif – Différents états des textes produits : planification, mise en texte, amélioration et révision, grille de correction, version finale – Notes prises au moment des discussions, enregistrements d'interventions (entrevues, présentation à son équipe ou à la classe, etc.) 	<i>Difficultés → Défis</i> <ul style="list-style-type: none"> – Utilise des méthodes de travail peu efficaces – Organise ses textes avec difficulté – A des faiblesses en orthographe et en conjugaison 	<i>Difficultés → Défis</i> <ul style="list-style-type: none"> – Éprouve de la difficulté à enchaîner ses phrases, à utiliser un vocabulaire précis et à accorder les verbes 	<i>Difficultés → Défis</i> <ul style="list-style-type: none"> – Éprouve de la faiblesse dans l'utilisation des connecteurs entre les phrases – Est timide lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant la classe (arrivé au Québec il y a trois ans) – A de la difficulté avec la concordance des temps
Traces collectives à conserver pendant la durée de la situation <ul style="list-style-type: none"> – Notes concernant les connaissances acquises (définition, réseaux de concepts, stratégies exploitées, références, etc.) – Liste des métiers et professions utilisée par l'ensemble des élèves – Repères culturels liés à l'usage du français dans le monde du travail (ex. variation linguistique, loi, référents culturels, affichage) 	Goûts et champs d'intérêt <ul style="list-style-type: none"> – Autos 	Goûts et champs d'intérêt <ul style="list-style-type: none"> – Cinéma 	Goûts et champs d'intérêt <ul style="list-style-type: none"> – Soccer – Domaine de la santé

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite) Planification de l'enseignant

Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation

PREMIÈRE TÂCHE TROUVER DE L'INFORMATION SUR UN MÉTIER ET FAIRE RESSORTIR L'IMPORTANCE DU FRANÇAIS ET D'AUTRES LANGUES, S'IL Y A LIEU

Victor Compétences et familles de situations

- Lecture et communication orale : s'informer en consultant des personnes-ressources et des sites Internet, traiter l'information de façon critique

- Écriture : informer en préparant le canevas d'entrevue, en prenant des notes organisées et en faisant le compte rendu d'une entrevue
- Communication orale : s'informer auprès de diverses sources – Exploitation de l'information : systématiser la quête d'information

Exigences

- Trouver de l'information sur le métier dans quelques sources, notamment dans Internet
- Préparer et réaliser une entrevue avec au moins deux personnes qui travaillent dans des commerces, des services spécialisés ou dans des organismes différents et en rendre compte à des pairs
- Visionner au moins deux entrevues présentées sur le site Là, tu parles! www.latuparles.qc.ca
- Traiter l'information tirée des différentes sources et en faire une représentation schématique à l'intention des autres élèves de la classe

Choix des élèves

- Les textes pertinents, les personnes à interviewer, les entrevues à écouter dans le site
- Une ou plusieurs personnes avec qui travailler, c'est-à-dire avec qui partager l'avancement de son travail et de qui recevoir de la rétroaction sur le contenu et la forme de ses productions
- Une façon de représenter schématiquement le fruit de son travail
- Consultation des schémas élaborés par les autres élèves de la classe et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose
- Travail avec Amélie et Omar

Programme de formation de l'école québécoise Domaine des langues

- Consultation des schémas élaborés par quelques élèves et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose
- Travail avec Victor et Omar
- Entrevues avec des vendeurs de trois marques différentes
- Dans le site Là, tu parles!, écoute des témoignages du garagiste, du camionneur et du cordonnier
- Conservation des textes consultés et de la liste des personnes rencontrées
- Schéma qui fait ressortir ce que le vendeur dit pour répondre aux besoins exprimés par différentes personnes
- Textes dans Repères Amélie
- Textes dans Internet (avec l'aide de Victor) et dans des revues de mode
- Entrevues avec trois coiffeuses et un coiffeur
- Dans le site Là, tu parles!, écoute des témoignages de la coiffeuse et de l'infirmière
- Conservation des textes consultés et de la liste des personnes rencontrées
- Schéma qui montre la coiffeuse avec différentes clientes et qui présente quelques échanges types pour chacune

Omar

- Textes dans Internet, revue de sport et biographie d'un sportif
- Entrevue avec le soigneur de son équipe de soccer
- Dans le site Là, tu parles!, écoute des témoignages du dentiste et du hockeyeur
- Échange par Internet avec un physiothérapeute du sport
- Schéma qui montre le physiothérapeute dans différentes situations et qui présente quelques échanges et des textes que le professionnel doit lire
- Consultation des schémas élaborés par des élèves qui ont choisi le domaine de la santé et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose
- Travail avec Victor et Amélie (165)

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)			
Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
PREMIÈRE TÂCHE			
TROUVER DE L'INFORMATION SUR UN MÉTIER ET FAIRE RESSORTIR L'IMPORTANCE DU FRANÇAIS ET D'AUTRES LANGUES, S'IL Y A LIEU			
	Victor	Amélie	Omar
Compétences et familles de situations <ul style="list-style-type: none">– Lecture et communication orale : s'informer en consultant des personnes-ressources et des sites Internet, traiter l'information de façon critique– Écriture : informer en préparant le canevas d'entrevue, en prenant des notes organisées et en faisant le compte rendu d'une entrevue– Communication orale : s'informer auprès de diverses sources– Exploitation de l'information : systématiser la quête d'information	<ul style="list-style-type: none">– Textes dans <i>Repères</i>– Entrevues avec des vendeurs de trois marques différentes– Dans le site <i>Là, tu parles!</i>, écoute des témoignages du garagiste, du camionneur et du cordonnier– Conservation des textes consultés et de la liste des personnes rencontrées– Schéma qui fait ressortir ce que le vendeur dit pour répondre aux besoins exprimés par différentes personnes	<ul style="list-style-type: none">– Textes dans Internet (avec l'aide de Victor) et dans des revues de mode– Entrevues avec trois coiffeuses et un coiffeur– Dans le site <i>Là, tu parles!</i>, écoute des témoignages de la coiffeuse et de l'infirmière– Conservation des textes consultés et de la liste des personnes rencontrées– Schéma qui montre la coiffeuse avec différentes clientes et qui présente quelques échanges types pour chacune	<ul style="list-style-type: none">– Textes dans Internet, revue de sport et biographie d'un sportif– Entrevue avec le soigneur de son équipe de soccer– Dans le site <i>Là, tu parles!</i>, écoute des témoignages du dentiste et du hockeyeur– Échange par Internet avec un physiothérapeute du sport– Schéma qui montre le physiothérapeute dans différentes situations et qui présente quelques échanges et des textes que le professionnel doit lire
Exigences <ul style="list-style-type: none">– Trouver de l'information sur le métier dans quelques sources, notamment dans Internet– Préparer et réaliser une entrevue avec au moins deux personnes qui travaillent dans des commerces, des services spécialisés ou dans des organismes différents et en rendre compte à des pairs– Visionner au moins deux entrevues présentées sur le site <i>Là, tu parles!</i> www.latuparles.qc.ca– Traiter l'information tirée des différentes sources et en faire une représentation schématique à l'intention des autres élèves de la classe			
Choix des élèves <ul style="list-style-type: none">– Les textes pertinents, les personnes à interviewer, les entrevues à écouter dans le site– Une ou plusieurs personnes avec qui travailler, c'est-à-dire avec qui partager l'avancement de son travail et de qui recevoir de la rétroaction sur le contenu et la forme de ses productions– Une façon de représenter schématiquement le fruit de son travail	<ul style="list-style-type: none">– Consultation des schémas élaborés par les autres élèves de la classe et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose– Travail avec Amélie et Omar	<ul style="list-style-type: none">– Consultation des schémas élaborés par quelques élèves et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose– Travail avec Victor et Omar	<ul style="list-style-type: none">– Consultation des schémas élaborés par des élèves qui ont choisi le domaine de la santé et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose– Travail avec Victor et Amélie

- Fait la liste des éléments importants qu'il doit synthétiser avant de les reporter sur un schéma
- Produit une deuxième version à l'aide du logiciel suggéré par Victor (167)

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)			
Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
	Victor	Amélie	Omar
Interventions de l'enseignant (Suite) <ul style="list-style-type: none"> – Guide la collecte d'information en amenant les élèves à développer certaines stratégies de l'ordre de la planification, de la compréhension et de l'interprétation en ce qui concerne la lecture et l'écoute – Demande à chaque élève d'élaborer son propre schéma et de le comparer avec celui d'un ou deux élèves – Anime une mise en commun au cours de laquelle la classe dégage les caractéristiques d'un bon schéma; invite les élèves à s'intéresser aux termes génériques et spécifiques et au vocabulaire spécialisé qui serviront de balises pour le travail – Demande à quelques élèves d'explicitar la démarche qu'ils ont suivie et d'indiquer quels ajustements ils ont faits ou feront pour améliorer leur schéma initial ACTIVITÉ AVEC LES ÉLÈVES POUR RECONNAÎTRE ET UTILISER DES STRATÉGIES EFFICACES POUR LA PRÉPARATION ET LA RÉALISATION D'UNE BONNE ENTREVUE	<ul style="list-style-type: none"> – Utilise un idéateur pour présenter son schéma – Réutilise des mots génériques du schéma d'Omar 	<ul style="list-style-type: none"> – Fait un schéma pour chaque document puis un schéma global 	<ul style="list-style-type: none"> – Fait la liste des éléments importants qu'il doit synthétiser avant de les reporter sur un schéma – Produit une deuxième version à l'aide du logiciel suggéré par Victor
Interventions de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> – Prévoit un premier jeu de rôles dans lequel certains élèves simulent une profession ou un métier connu différent de leur choix de départ et participent à une entrevue menée par deux élèves. Les autres élèves de la classe les observent selon des angles différents : choix d'une variété de langue, organisation de la prise de parole, formulation de questions, prise en compte de l'interlocuteur, éléments verbaux et paraverbaux – Fait une mise en commun des éléments observés qui contribuent à mener une bonne entrevue – Met en évidence des stratégies de planification et de prise de parole de même que des notions et concepts liés à la communication orale (communication, énonciation, éléments verbaux) – Prévoit un deuxième jeu de rôles où les élèves joueront chacun leur tour l'interviewer et choisissent une profession ou un métier dans lequel ils mettront en pratique leurs nouvelles connaissances – Amène les élèves à cerner les caractéristiques d'une bonne entrevue et à s'y référer au moment de la préparation et de la réalisation 	<ul style="list-style-type: none"> – Prend des notes sur les angles de questionnement – Choisit d'être garagiste 	<ul style="list-style-type: none"> – Prend des notes sur des façons variées de poser des questions – Choisit d'être traductrice 	<ul style="list-style-type: none"> – Prend des notes sur des formules de contact variées – Choisit d'être propriétaire de supermarché

Compétences et familles de situations

- Lecture et communication orale : s'informer en consultant les textes rédigés par des pairs, traiter l'information de façon critique
- Écriture : informer en comparant l'usage de la langue dans deux métiers
- Communication orale : s'informer en questionnant les auteurs des schémas
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication : utiliser un logiciel de traitement de texte (168)

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)			
Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
DEUXIÈME TÂCHE			
RÉDIGER UN TEXTE QUI COMPARE L'UTILISATION DE LA LANGUE DANS QUELQUES MÉTIERS			
Compétences et familles de situations <ul style="list-style-type: none">– Lecture et communication orale : s'informer en consultant les textes rédigés par des pairs, traiter l'information de façon critique– Écriture : informer en comparant l'usage de la langue dans deux métiers– Communication orale : s'informer en questionnant les auteurs des schémas– Exploiter les technologies de l'information et de la communication : utiliser un logiciel de traitement de texte	Victor	Amélie	Omar
Exigences <ul style="list-style-type: none">– Écrire un court texte pour établir une comparaison avec au moins un autre métier ou une autre profession– Utiliser différentes marques propres à la comparaison– Réviser son texte avec l'aide de quelques personnes– Faire rigoureusement tous les accords dans le groupe du verbe et les vérifier à l'aide du correcteur orthographique– Se donner une cible de révision à partir de son profil de scripteur– Réécrire son texte à partir des commentaires des élèves et de l'enseignant			
Interventions de l'enseignant <ul style="list-style-type: none">– Soutient les élèves dans la formulation des critères à se donner pour exécuter la tâche– Guide les élèves, répond à leurs questions et les aide, s'il y a lieu, à surmonter leurs difficultés– Apporte un soutien plus important aux élèves qui éprouvent de grandes difficultés et ajuste ou modifie leur tâche, au besoin– Fait des mises au point en grand groupe pour permettre aux élèves d'acquiescer ce qui leur manque pour mener l'activité à terme (procédés permettant de marquer la comparaison, stratégies et notions utiles concernant les accords dans le groupe du verbe)– Commente les textes en fonction des exigences communes et des cibles personnelles			

- Rédige le texte à l'ordinateur, utilise d'abord un correcteur orthographique et demande ensuite à Justin et à Omar de réviser son texte
- Modifie l'emploi des temps des verbes, fait des corrections dans les groupes du verbe (GV)
- Consulte son dictionnaire et un dictionnaire de synonymes puis soumet son texte à Patrick et à Caroline
- Réécrit son texte final à l'aide de l'ordinateur
- Revoit la construction des GV pour éviter les confusions, apporte des corrections aux GV
- Demande à Josiane et à Audrey de réviser son texte, puis fait une dernière vérification avec un correcteur orthographique
- Varie les procédés pour marquer la comparaison, apporte des corrections aux GV (169)

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)			
Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
Interventions de l'enseignant (Suite) – Questionne les élèves sur l'efficacité de leur démarche d'écriture Choix des élèves – Le ou les métiers ou professions avec lequel ou lesquels comparer le sien – Le type de texte à produire (description, dialogue entre deux personnes, etc.) – Deux personnes qui feront des commentaires sur son texte en fonction des exigences de la tâche d'écriture et qui le réviseront sur le plan de la langue (lexique, syntaxe, orthographe) ACTIVITÉ POUR STRUCTURER LES APPRENTISSAGES LIÉS À LA DEUXIÈME TÂCHE Afin que les élèves puissent enrichir leurs procédés de comparaison, l'enseignant leur propose des textes dans lesquels il les amène à découvrir différentes façons de comparer des éléments (ex. marqueur de relation, subordonnée corrélatrice, figure de style). <u>À faire avant la rédaction ou en cours de processus</u> ACTIVITÉ AVEC LES ÉLÈVES POUR APPRENDRE LES PROCÉDÉS PROPRES À LA COMPARAISON	Victor – Choisit de rédiger un dialogue dans lequel un vendeur d'automobiles et un plombier discutent de leur façon d'entrer en communication avec des clients – Rédige le texte à l'ordinateur, utilise d'abord un correcteur orthographique et demande ensuite à Justin et à Omar de réviser son texte – Modifie l'emploi des temps des verbes, fait des corrections dans les groupes du verbe (GV)	Amélie – Choisit de rédiger un dialogue dans lequel une coiffeuse et une diététiste discutent de leur façon de soutenir la communication avec des clients – Consulte son dictionnaire et un dictionnaire de synonymes puis soumet son texte à Patrick et à Caroline – Réécrit son texte final à l'aide de l'ordinateur – Revoit la construction des GV pour éviter les confusions, apporte des corrections aux GV	Omar – Choisit de rédiger une description de la profession de physiothérapeute en la comparant avec celle d'un psychologue et en faisant ressortir la capacité de s'adapter à différents clients – Demande à Josiane et à Audrey de réviser son texte, puis fait une dernière vérification avec un correcteur orthographique – Varie les procédés pour marquer la comparaison, apporte des corrections aux GV

- Ajoute des éléments à son schéma initial
- Choisit de faire équipe avec Omar, Justin et Patrick
- Est nommé secrétaire par son équipe
- À l'aide de l'ordinateur, fait un tableau qui présente un classement des métiers et professions (170)

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)			
Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
TROISIÈME TÂCHE DISCUTER À PARTIR DE QUELQUES QUESTIONS : QUELLE EST L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS PARLÉ ET ÉCRIT DANS L'EXERCICE DE DIFFÉRENTS MÉTIERS ET PROFESSIONS? PEUT-ON CLASSER LES MÉTIERS ET PROFESSIONS SELON LES EXIGENCES LIÉES À LA LANGUE ORALE ET ÉCRITE? QUEL CLASSEMENT PEUT-ON PROPOSER?			
Compétences et familles de situations <ul style="list-style-type: none"> – Communication orale : informer en prenant la parole individuellement et en interaction – Coopérer : interagir en faisant preuve d'ouverture d'esprit Exigences <ul style="list-style-type: none"> – S'informer sur l'utilisation de la langue dans les métiers en lisant le texte de trois autres élèves pour formuler individuellement des éléments de réponse aux questions – Faire une synthèse en sous-groupe à partir des éléments importants relevés par chacun – Présenter à la classe la synthèse de l'équipe en désignant un porte-parole Interventions de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> – Soutient les élèves dans la formulation des critères à se donner pour exécuter la tâche – Anime une séance de travail collective au cours de laquelle, avec les élèves, il fait une synthèse des réponses de toutes les équipes Choix des élèves <ul style="list-style-type: none"> – Les membres de leur équipe – Le rôle de participant, de porte-parole ou de secrétaire 	Victor <ul style="list-style-type: none"> – Ajoute des éléments à son schéma initial – Choisit de faire équipe avec Omar, Justin et Patrick – Est nommé secrétaire par son équipe – À l'aide de l'ordinateur, fait un tableau qui présente un classement des métiers et professions 	Amélie <ul style="list-style-type: none"> – Fait un nouveau schéma pour organiser l'information – Choisit de faire équipe avec Caroline, Audrey et Josiane – Choisit d'être le porte-parole de son équipe 	Omar <ul style="list-style-type: none"> – Ajoute des éléments à son schéma initial – Choisit de faire équipe avec Victor, Justin et Patrick – Choisit d'être secrétaire – Révisé le tableau de Victor sur le plan orthographique

CINQUIÈME TÂCHE

APRÈS LA LECTURE DE TEXTES ET L'ÉCOUTE DE DEUX ENTREVUES FOURNIES PAR L'ENSEIGNANT, RÉDIGER UN TEXTE POUR FAIRE RESSORTIR L'IMPORTANCE DE LA LANGUE DANS DEUX MÉTIERS OU PROFESSIONS (RENSEIGNEMENTS SUR LES MÉTIERS OU PROFESSIONS DE PÊCHEUR, DE POLICIER, DE DENTISTE ET DE JOURNALISTE)

Victor Exigences

- Rédiger individuellement un texte pour faire ressortir l'importance de la langue dans deux métiers ou professions
- Faire une comparaison avec le métier ou la profession qui a été étudié durant la situation
- Réviser, améliorer et corriger son texte en choisissant les moyens les plus appropriés à la tâche
- Après avoir rédigé son texte, faire son autoévaluation à partir de critères préétablis pour ce qui est de la compétence Écrire des textes variés et la justifier
- Intégrer le texte et l'autoévaluation à son dossier d'apprentissage ou au portfolio

Interventions de l'enseignant

- Présente des critères d'évaluation en lecture et en écriture ainsi que la grille de correction en écriture
- Précise que cette production fera partie des traces qu'il considérera pour porter un jugement sur la compétence des élèves à écrire des textes variés

Choix des élèves

- Un métier ou une profession parmi les suivants : pêcheur, policier, dentiste ou journaliste
- Pour l'orthographe, admet qu'il n'atteint pas les exigences fixées, même s'il s'est amélioré en ce qui concerne les conjugaisons
- Pour l'orthographe, admet qu'elle éprouve encore des difficultés en ce qui concerne les accords dans le GV
- Pour la cohérence, constate qu'il s'est amélioré pour établir clairement les éléments d'une comparaison
- Choisit de comparer le métier de vendeur d'automobiles avec celui de policier
- Choisit de comparer le métier de coiffeuse et celui de journaliste
- Choisit de comparer le métier de physiothérapeute du sport et celui de dentiste

Amélie Omar (172)

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)			
Planification de l'enseignant	Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation		
CINQUIÈME TÂCHE			
APRÈS LA LECTURE DE TEXTES ET L'ÉCOUTE DE DEUX ENTREVUES FOURNIES PAR L'ENSEIGNANT, RÉDIGER UN TEXTE POUR FAIRE RESSORTIR L'IMPORTANCE DE LA LANGUE DANS DEUX MÉTIERS OU PROFESSIONS (RENSEIGNEMENTS SUR LES MÉTIERS OU PROFESSIONS DE PÊCHEUR, DE POLICIER, DE DENTISTE ET DE JOURNALISTE)			
Exigences	Victor	Amélie	Omar
<ul style="list-style-type: none">– Rédiger individuellement un texte pour faire ressortir l'importance de la langue dans deux métiers ou professions– Faire une comparaison avec le métier ou la profession qui a été étudié durant la situation– Réviser, améliorer et corriger son texte en choisissant les moyens les plus appropriés à la tâche– Après avoir rédigé son texte, faire son autoévaluation à partir de critères préétablis pour ce qui est de la compétence <i>Écrire des textes variés</i> et la justifier– Intégrer le texte et l'autoévaluation à son dossier d'apprentissage ou au portfolio	<ul style="list-style-type: none">– Choisit de comparer le métier de vendeur d'automobiles avec celui de policier– Pour l'orthographe, admet qu'il n'atteint pas les exigences fixées, même s'il s'est amélioré en ce qui concerne les conjugaisons	<ul style="list-style-type: none">– Choisit de comparer le métier de coiffeuse et celui de journaliste– Pour l'orthographe, admet qu'elle éprouve encore des difficultés en ce qui concerne les accords dans le GV	<ul style="list-style-type: none">– Choisit de comparer le métier de physiothérapeute du sport et celui de dentiste– Pour la cohérence, constate qu'il s'est amélioré pour établir clairement les éléments d'une comparaison
Interventions de l'enseignant			
<ul style="list-style-type: none">– Présente des critères d'évaluation en lecture et en écriture ainsi que la grille de correction en écriture– Précise que cette production fera partie des traces qu'il considérera pour porter un jugement sur la compétence des élèves à écrire des textes variés			
Choix des élèves			
<ul style="list-style-type: none">– Un métier ou une profession parmi les suivants : pêcheur, policier, dentiste ou journaliste			

5.2.9.12.

Annexe C – Précision sur l'évolution des familles de situations du premier au deuxième cycle du secondaire

Les ajustements et les ajouts qui marquent l'évolution des familles de situations au deuxième cycle sont les suivants :

- Les familles du premier cycle Se construire des repères culturels et Expérimenter divers procédés d'écriture sont incluses dans les autres familles de manière à favoriser une plus grande intégration.
- Pour chaque compétence, les familles de situations sont liées à l'information, à la pensée critique et à la création.

Compétence Lire et apprécier des textes variés

- Pour S'informer, les élèves doivent recourir à une variété de médias en plus d'une variété de textes courants.
- La famille du premier cycle Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants a été renommée Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation pour faire ressortir qu'il s'agit de lire et non de produire un texte.
- Dans la famille Découvrir des univers littéraires, les textes dramatiques s'ajoutent aux textes narratifs et poétiques.

Compétence Écrire des textes variés

- Les explications s'ajoutent aux descriptions dans la famille liée à l'information.
- Les argumentations s'ajoutent aux justifications dans la famille liée à la pensée critique.
- La famille du premier cycle Inventer des intrigues en élaborant des récits a été renommée Créer en élaborant des textes « littéraires » pour souligner la possibilité de rédiger des textes apparentés à des textes littéraires de toutes sortes (narratifs, poétiques, dramatiques, etc.).

Compétence Communiquer oralement selon des modalités variées

- Des précisions ont été ajoutées pour montrer que les situations liées à l'information doivent se dérouler individuellement et en interaction.
- La famille du premier cycle Défendre une idée est devenue Confronter et défendre une idée pour illustrer que les situations d'interaction ne se font pas toutes sur le mode argumentatif et que le partage d'idées fait aussi partie de la famille de situations liée à la pensée critique; cela devrait favoriser les liens entre les compétences.
- La famille Découvrir des œuvres de création a été ajoutée pour favoriser l'écoute et le visionnement de productions artistiques en langue française (pièce de théâtre, récital de poésie, chanson, film, etc.). (174)

5.2.9.13.

Annexe D – Ressources technologiques en classe de français

Ouvert sur le monde et sensible à la place que les outils technologiques occupent dans la vie des jeunes, l'enseignant doit les aider à mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement de leurs compétences en français. Ces technologies offrent aux élèves des occasions multiples de s'exprimer dans une langue de qualité, de faire preuve de jugement critique, d'accroître leur autonomie, de s'engager dans des projets et de développer une culture de l'information. Pour cela, le fait d'accéder à l'information ne suffit pas. Il faut être en mesure de reconnaître un besoin d'information, d'identifier avec justesse la nature, l'étendue et les diverses modalités d'obtention de l'information requise, de choisir les ressources appropriées ainsi que d'évaluer l'information et d'en tirer profit le mieux possible en fonction de la situation.

L'enseignant doit amener les élèves à acquérir ou à consolider diverses connaissances technologiques et à les exploiter de manière à en faire des ressources utiles à la réalisation de tâches de lecture, d'écriture et de communication orale. Compte tenu de leurs champs d'intérêt, ils pourraient, par exemple, consulter des banques documentaires et participer à la diffusion d'information en s'associant à des communautés virtuelles. Ils pourraient constituer des réseaux avec des jeunes d'autres communautés francophones du Canada et d'ailleurs pour s'informer sur des façons de vivre en français dans différents milieux et pour partager des repères culturels. Ils pourraient également rédiger et commenter des textes en mettant à profit diverses fonctions des logiciels Web de deuxième génération.

Le texte qui suit présente des éléments liés à la navigation et à l'accès à des réseaux de communication au moyen des technologies de l'information et de la communication.

Navigation

Requête informatique La navigation est vue comme l'action d'utiliser le Web, de l'explorer et d'y rechercher de l'information à partir d'un navigateur ou d'un fureteur, en se déplaçant d'une page ou d'un site Web à l'autre à l'aide d'hyperliens. Pour chercher de l'information dans le Web, c'est-à-dire formuler une requête informatique, les usagers peuvent consulter diverses sources. La requête peut être formulée en langue naturelle (mot, expression, phrase, etc.) ou au moyen d'opérations automatisées ou semi-automatisées proposées par des outils de recherche (moteur, métamoteur, répertoire, aide à la traduction, etc.), par exemple :

- différentes opérations (ex. tous les mots, au moins un des mots, expression exacte);

- différents signes (ex. astérisque, guillemets);
- différents outils (ex. Google, Alta Vista; La toile du Québec, Yahoo, Francité; Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française).

Parmi les sources dans lesquelles les élèves peuvent chercher de l'information, les banques de données documentaires sont des ensembles de documents organisés en fonction de descripteurs qui correspondent à des principes de classement (ex. nom d'auteur, titre ou catégorie d'ouvrage, date d'édition). Comme ces descripteurs sont désignés par une terminologie utile à la recherche, la fréquentation des banques de données documentaires devrait aider les élèves à prendre conscience des diverses ressources lexicales ou sémantiques dont ils peuvent tirer profit pour accroître l'efficacité de leur recherche (ex. recours à des termes génériques ou spécifiques, à des synonymes, à des termes proches, à des cooccurrences). (175)

« Bruit documentaire »

L'expression « bruit documentaire » utilisée en informatique fait référence aux documents non pertinents trouvés en réponse à une requête. Ce bruit peut être généré par le moteur de recherche qui a répondu à la demande de l'utilisateur en fournissant, par exemple, une liste de pages Web ou de sites classés en fonction de l'ordre alphabétique ou du nombre de fois où ils ont été consultés. L'utilisateur ne peut d'emblée tenir pour acquis que la sélection opérée par l'outil de recherche est adéquate; il lui revient de juger de la pertinence de sa sélection. La profusion d'information disponible dans le Web offre des ressources aisément accessibles aux élèves, mais elle peut devenir une source de surinformation. De ce fait, le développement de méthodes de travail qui permettent de faciliter le repérage, le tri et la réception critique de l'information est impératif.

Signet informatique

Pour faciliter leur recherche et gagner du temps dans leur navigation, les internautes peuvent marquer les pages et les sites qui leur paraissent pertinents et utiles pour répondre à d'éventuels besoins de référence. Les points de repère ainsi constitués peuvent aussi bénéficier à un réseau d'utilisateurs et il est possible de les partager en dressant une liste dans un blogue ou en participant à une indexation collective et publique au moyen d'une plateforme de partage (ex. plateforme del.icio.us).

Lecture numérique

Les recherches actuelles démontrent que la lecture numérique excelle quand il s'agit d'une lecture d'information et d'exploration, ce à quoi correspond la navigation. Par contre, elle achoppe pour la lecture d'étude. Celle-ci serait mieux servie par une approche qui ajoute à la lecture numérique la lecture approfondie du texte imprimé. Il y a donc lieu de s'assurer que les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont placés les amènent à faire un usage complémentaire et judicieux de la lecture sur des supports imprimés et numériques.

Réseau

Un réseau d'utilisateurs informatiques peut répondre à différents besoins de partage ou d'association (échange d'idées, de savoirs, de services, etc.) en fonction d'objectifs ou de champs d'intérêt communs. Le forum, la messagerie instantanée, le courrier électronique, le blogue et le wiki sont différents services et outils utilisés à des fins de communication et qui permettent la création de réseaux.

Forum, clavardage et courrier électronique

Le forum permet à des utilisateurs d'échanger et de discuter sur un sujet donné, d'accéder en tout temps aux propos des autres utilisateurs et de contribuer à l'échange par la production de documents habituellement conçus en tenant compte de l'usage et des normes linguistiques. En cela, le forum se distingue du clavardage qui, lui, s'apparente à la conversation spontanée en langue familière et est marqué par l'invention de mots-symboles propices aux échanges brefs. Dans le cas du courrier électronique, la forme des échanges varie en fonction du caractère plus ou moins officiel ou personnel de la communication. Les élèves doivent apprendre à distinguer la communication formelle de la communication informelle et avoir conscience du degré de latitude que cela implique au regard de l'usage et des normes linguistiques.

Selon la modalité privilégiée, la communication informatique se fait de façon synchrone ou asynchrone. Dans le cas du clavardage, les utilisateurs synchronisent leurs interventions et interagissent de façon simultanée sur les messages qu'ils échangent. Dans le cas des échanges dans un forum et dans le courrier électronique, le message envoyé et la réponse qui y est donnée sont produits en deux temps distincts et la communication est asynchrone. (176)

Blogue et wiki

Le blogue est un site Web tenu par un ou plusieurs utilisateurs, nommés blogueurs, qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité sous la forme de billets ou d'articles informatifs ou intimistes, datés à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique. Ils sont parfois enrichis d'hyperliens, d'images ou de sons et peuvent faire l'objet de commentaires laissés par des lecteurs, ce qui constitue une forme d'interaction.

En informatique, la notion d'interactivité dépasse aujourd'hui largement celle de réponse faite à une machine par un utilisateur. Il est maintenant question de la participation des utilisateurs au développement de sites ou à la personnalisation d'environnements informatiques. Les sites qui utilisent un outil wiki fournissent un exemple à cet effet puisque, par définition, ce sont des sites dont le contenu est développé et évolue grâce à la collaboration d'internautes qui, notamment, produisent les textes ou les modifient en les précisant, les rectifiant, les mettant en relation avec d'autres, etc.

Pourriel et hameçonnage

Le pourriel et l'hameçonnage font partie des pratiques électroniques considérées indésirables. Un pourriel est un message expédié à des utilisateurs à partir d'une liste d'envoi pour faire de la sollicitation non désirée, à des fins mercantiles, frauduleuses ou autrement malveillantes (ex. canular informatique). L'hameçonnage est une technique utilisée pour obtenir sans autorisation des renseignements personnels afin d'usurper l'identité d'un utilisateur (ex. donnée nominative, numéro d'assurance sociale ou de carte de crédit).

Compte tenu des pratiques indésirables et du fait que l'identité des interlocuteurs ne peut pas toujours être aisément vérifiée, les élèves doivent apprendre à reconnaître des indices qui permettent de douter du contenu d'un message (ex. expéditeur inconnu, annonce d'un gain instantané), comme ils doivent apprendre à reconnaître des sources qui permettent de valider officiellement de l'information.



Nétiquette et néthique

La communication dans le Web, si libre soit-elle, n'en demeure pas moins soumise à certaines règles. À cet égard, la nétiquette fait référence aux règles de politesse et de savoir-vivre qui devraient être appliquées dans les communications informatiques (ex. écrire en utilisant seulement des majuscules dans un échange équivaut à crier). Pour sa part, la néthique fait plutôt référence à des règles de conduite à caractère moral, c'est-à-dire à des considérations éthiques associées aux comportements des consommateurs, des producteurs et des diffuseurs d'information qui utilisent Internet (ex. la mise en ligne de contenu par des utilisateurs qui ne respectent pas le droit d'auteur et la propriété intellectuelle pose un problème qui relève de la néthique). (177)

5.2.9.14. **Annexe E – Précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation**

5.2.9.14.1. Comprendre

5.2.9.14.2. Interpréter

5.2.9.14.3. Réagir

5.2.9.14.4. Apprécier

5.2.9.15. **Annexe F – Équivalence des critères d'évaluation des compétences**

5.2.9.15.1. Tableau – Critères d'évaluation de la compétence Lire et apprécier des textes variés

5.2.9.15.2. Tableau – Critères d'évaluation de la compétence Écrire des textes variés

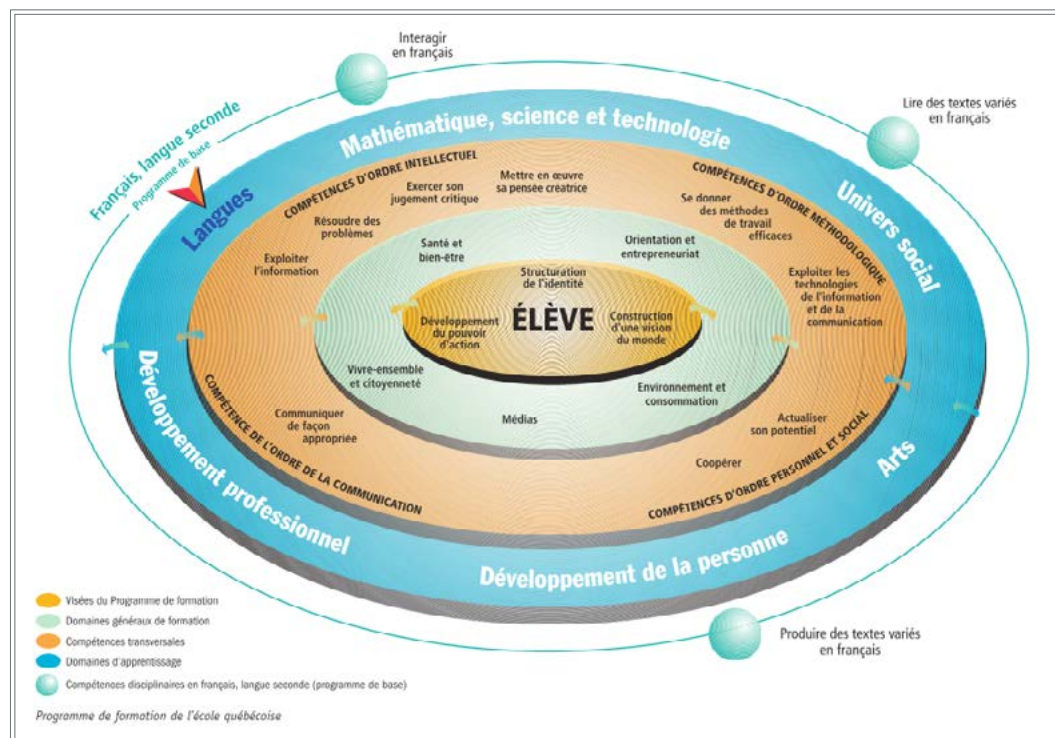
5.2.9.15.3. Tableau – Critères d'évaluation de la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées en situation d'écoute individuelle ou en interaction

5.2.9.15.4. Tableau – Critères d'évaluation de la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées en situation de prise de parole individuelle ou en interaction

5.3.1. Programme de base

5.3.1.1. Image – Apport du programme de français, langue seconde, au Programme Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



5.3.1.2. Présentation de la discipline

5.3.1.2.1. Du premier au deuxième cycle

5.3.1.2.1.1. Image – Continuum de la formation générale de l'élève du secteur anglophone

5.3.1.2.2. Compétences à développer

Les trois compétences s'alimentent mutuellement. En effet, les idées, les savoirs ou les habiletés développés en compréhension ou en production orale ou écrite sont réinvestis dans des interactions qui, à leur tour, peuvent susciter de l'intérêt pour des sujets que l'élève peut approfondir dans des lectures subséquentes ou aborder dans des productions ultérieures. De nombreux allers et retours se font également entre la compréhension et la production de textes¹.

1. Le texte est une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte et qui peut revêtir ou non un caractère médiatique. Un texte peut donc être entendu, lu, vu, observé, produit ou exprimé.

La compétence Interagir en français constitue l'élément central du programme de base de français, langue seconde. Elle touche essentiellement la capacité à échanger spontanément, à l'oral comme à l'écrit. Elle se concrétise en classe lorsque les élèves participent à des débats ou à des improvisations, discutent de l'organisation d'un projet, de leurs apprentissages et de l'influence qu'un texte

peut avoir sur leur perception de soi ou leur vision du monde, ou comparent leurs productions et leur appréciation de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes².

2. Un texte mixte combine deux formes de communication ou plus (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint). (4)

5.3.1.3. **Relations entre le programme de base de français, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation**

5.3.1.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Le domaine général de formation Médias offre un contexte particulièrement riche pour l'acquisition et la mise en œuvre des compétences en français, langue seconde. Sa prise en compte dans les activités proposées facilite le développement des compétences langagières de l'élève et lui permet de mieux comprendre la culture dans laquelle il est appelé à interagir. Les médias constituent une ressource accessible partout au Québec, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Leur fréquentation contribue à l'ouverture au monde et permet à l'élève d'apprécier le pluralisme culturel qu'on retrouve dans divers pays de la francophonie. L'exploitation des textes médiatiques permet par ailleurs d'aborder la grammaire en contexte (ex. observation, analyse et utilisation des mots; recours aux locutions figées) en plus de favoriser une approche ludique de la langue (ex. jeux de mots, intonation, gestuelle, effets sonores ou visuels). L'enseignant peut donc concevoir une multitude de situations propices à l'apprentissage de la langue seconde dans lesquelles les médias sont utilisés comme outils pour apprendre et s'informer. Comme les médias exercent une influence considérable sur le comportement, les valeurs et la vision du monde, il importe d'enseigner aux jeunes à bien comprendre les messages médiatiques, à analyser leur fonctionnement et à en évaluer les effets. En apprenant à reconnaître les divers moyens d'expression exploités dans les médias, l'élève pourra mieux comprendre le milieu socioculturel francophone, mieux fonctionner dans celui-ci et devenir un communicateur plus habile. (5)

5.3.1.3.2. Relations avec les compétences transversales

Les technologies de l'information et de la communication fournissent un accès rapide à une abondance d'informations dans des domaines variés. Leur complexité et leur importance en font une ressource indispensable dont l'exploitation requiert l'acquisition d'habiletés appropriées. Elles constituent à la fois des outils d'enseignement et des objets d'enseignement. La compétence Exploiter les technologies de l'information et de la communication fait partie de la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production préconisée par le programme. Les compétences transversales Mettre en œuvre sa pensée créatrice, Se donner des méthodes de travail efficaces, Résoudre des problèmes et Coopérer sont aussi sollicitées dans cette démarche. (6)

5.3.1.3.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage

5.3.1.4. **Contexte pédagogique**

5.3.1.4.1. Climat de classe

5.3.1.4.2. Rôle de l'élève

L'élève de deuxième cycle est un apprenant actif de mieux en mieux organisé, qui adopte un comportement stratégique et une attitude réflexive à l'égard de ses apprentissages linguistiques

et culturels. Il devient de plus en plus conscient de son bagage et de l'état de ses compétences en français. Il est appelé à réaliser, seul ou en collaboration, diverses activités (ex. recherches, projets, constitution d'un répertoire personnel de ressources francophones). On lui demande de communiquer en français dans la classe en tout temps avec le plus de précision possible, de prendre le risque de se tromper, d'accepter l'inconfort pouvant être ressenti dans de nouvelles situations de communication et de reconnaître qu'il faut répéter fréquemment les mêmes tâches pour s'améliorer en français. Il doit ainsi se responsabiliser à l'égard de son cheminement, faire preuve d'initiative et développer son autonomie. Afin de devenir un meilleur communicateur en français, l'élève doit adopter une attitude d'ouverture aux autres et à la culture véhiculée par la langue. Cela devrait l'inciter à rechercher des occasions de pratiquer la langue française (ex. entamer des conversations avec des locuteurs natifs, prendre part à des événements socioculturels, lire les journaux et revues publiés en français au Québec) et même à afficher une certaine fierté par rapport à ses compétences dans cette langue. Il est aussi invité à tirer profit de ses différentes expériences en français afin d'éviter le plafonnement dans sa progression en langue seconde. (9)

5.3.1.4.3. Rôle de l'enseignant

Par ailleurs, l'enseignant est le principal intermédiaire entre les apprenants, l'établissement d'enseignement, les ressources extérieures et le monde francophone. Il explique aux élèves les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue seconde et leur en fait voir les avantages dans leur vie personnelle et sociale. Avec le soutien d'autres intervenants du milieu scolaire, il aide les élèves à découvrir les ressources disponibles dans leur milieu afin qu'ils puissent y recourir pour s'approprier les aspects linguistiques et culturels de la langue française. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour stimuler la curiosité de ses élèves à l'égard de la langue française et de la culture qui s'y rattache. Il leur propose des activités qui les amènent à explorer divers aspects de la culture, que ce soit par plaisir ou pour satisfaire d'autres besoins, et il les incite à partager leurs découvertes et leurs impressions. Il peut ainsi afficher une grille-horaire d'émissions ou d'événements francophones ou le calendrier des activités culturelles de la communauté, ou encore inviter en classe des locuteurs natifs qui travaillent dans différentes sphères d'activité. L'enseignant suscite le plus possible la participation des élèves à la vie culturelle du milieu francophone et les encourage à fréquenter des lieux culturels qui y sont associés dans leur communauté immédiate ou élargie. En somme, il tente de leur « faire vivre la langue » sous tous ses angles. (10)

5.3.1.4.4. Différenciation pédagogique

5.3.1.4.5. Enseignement de la langue et de la culture

5.3.1.4.5.1. *Grammaire*

5.3.1.4.5.2. *Vocabulaire*

5.3.1.4.5.3. *Culture*

L'enseignement de la culture s'imbrique dans celui de la langue. L'enseignant veille donc à faire ressortir les références à la culture dans les textes qu'il exploite en classe. Plutôt que de se limiter aux éléments plus visibles des représentations culturelles (ex. stéréotypes, objets, aspects folkloriques), il incite l'élève à prendre conscience des divers signes culturels rattachés aux textes et des valeurs sous-jacentes qu'ils véhiculent. Pour amener l'élève à établir un rapport étroit et personnel avec cette culture, l'enseignant a par ailleurs comme souci de l'aborder sous différents

angles (sociolinguistique, sociologique, esthétique) et d'exploiter une variété de repères culturels³, entre autres par l'entremise des médias francophones. (12)

5.3.1.4.6. Ressources humaines et matérielles

Pour développer ses compétences, l'élève s'appuie sur ses diverses expériences. Il peut en outre consulter des ressources documentaires en français et des personnes-ressources de divers milieux. Selon les moyens mis à sa disposition, il a recours à certaines ressources technologiques dans le but d'approfondir ses connaissances sur la langue et la culture ou d'enrichir ses productions et ses interactions. Finalement, si les conditions le permettent, il peut participer à des échanges ou visiter des organismes communautaires et des institutions culturelles francophones de son milieu, de sa région ou, plus largement, de la société québécoise.

L'enseignant joue un rôle important dans la découverte et l'appropriation par l'élève de nouvelles ressources relatives à la langue française et à la culture francophone et dans l'exploration de leurs caractéristiques. Il l'invite à jeter un nouveau regard sur les ressources dont il se sert, par exemple en les utilisant à d'autres fins. Il exploite lui-même les ressources disponibles dans l'environnement immédiat de l'élève tout comme celles se trouvant à l'extérieur de son milieu. Il encourage ainsi la fréquentation d'une bibliothèque scolaire ou municipale pourvue de publications françaises d'origines diverses, adaptées au degré de maturité des élèves. De concert avec ces derniers, il peut également inviter en classe des intervenants du milieu communautaire, des experts ou des personnalités du monde artistique, littéraire, sportif, financier, etc. Si Internet est accessible, il l'intègre dans son enseignement en tant que ressource documentaire d'usage courant; il en profite pour aider les élèves à développer leur jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et pour leur apprendre à respecter les règles d'éthique relatives à son utilisation, à la propriété intellectuelle et à la vie privée. (12)

L'élève peut consulter des ressources documentaires en français, des personnes-ressources de divers milieux et avoir recours à certaines ressources technologiques. (12)

5.3.1.4.7. Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation

5.3.1.4.7.1. *Évaluation*

5.3.1.4.7.2. *Image – Les compétences du programme de base de français, langue seconde*

5.3.1.5. Les compétences du programme de base de français, langue seconde

5.3.1.5.1. Compétence 1 – Interagir en français

5.3.1.5.1.1. *Sens de la compétence*

L'élève du deuxième cycle du secondaire qui évolue dans une société francophone doit être en mesure d'interagir efficacement dans cette langue en diverses circonstances et de participer à des activités en rapport avec ses centres d'intérêt. L'élève du deuxième cycle du secondaire qui évolue dans une société francophone doit être en mesure d'interagir efficacement dans cette langue en diverses circonstances et de participer à des activités en rapport avec ses centres d'intérêt. Essentiellement axée sur l'aspect social de la communication, cette compétence s'exerce dans des situations de communication signifiantes et diversifiées, en classe et à l'extérieur de celle-ci. Tout comme au premier cycle, l'interaction demeure orientée vers la satisfaction de besoins liés à la vie

scolaire, personnelle (ex. information) ou sociale de l'élève (ex. intégration dans la communauté), mais elle sert aussi de plus en plus à le préparer à la vie professionnelle (ex. passer une entrevue en français) ou à la poursuite de ses études. Il est appelé à interagir de façon spontanée, à l'oral comme à l'écrit, notamment lorsqu'il discute, qu'il utilise un logiciel ou un site interactif ou qu'il clavarde. En développant cette compétence, l'élève s'outille donc pour atteindre la plus grande autonomie langagière possible en français, pour entretenir des relations harmonieuses avec différents types d'interlocuteurs, pour mieux connaître la culture francophone et pour participer plus activement à la société québécoise. (16)

Pour communiquer efficacement son message et développer une plus grande autonomie en français, l'élève s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production et l'adapte à la situation et à ses besoins. Il lui faut d'abord cerner les caractéristiques des éléments de la situation de communication. Si la tâche le requiert, il prépare son interaction. Il mobilise différentes ressources linguistiques et culturelles (ex. notions de grammaire de la phrase, repères culturels), des ressources humaines ou matérielles (ex. membres de la communauté, cartes sémantiques, articles de journaux) ainsi que des stratégies d'apprentissage appropriées et variées. Il ajuste régulièrement ses interventions en fonction des propos ou de la réaction de ses interlocuteurs. Enfin, par un retour réflexif, l'élève juge la qualité de sa participation et trouve des moyens d'améliorer à la fois sa démarche et ses interactions (ex. évaluer les termes utilisés, se questionner sur le ton employé ou sur ses arguments). (16-17)

Afin d'acquérir une plus grande aisance et d'enrichir ses échanges, l'élève met à profit ses connaissances sur la langue et la culture. Il est ainsi encouragé à réinvestir des éléments linguistiques (ex. éléments phonétiques) et culturels (ex. information sur des auteurs ou événements culturels) observés au cours de ses expériences de lecture, de production ou d'interaction, qu'ils soient consignés ou non dans son répertoire personnel de ressources francophones. Pour enrichir ses interactions, il est invité à s'appuyer sur ses expériences et sur ses connaissances personnelles et à faire appel à des acquis issus d'autres domaines d'apprentissage (ex. univers social, développement de la personne). L'élève est également amené à partager ses réflexions sur les textes et les documents médiatiques abordés, à comparer ses perceptions et ses représentations de la culture francophone avec celles de ses pairs et à discuter d'éléments associés à cette culture. Conscient des différences culturelles (ex. valeurs, événements historiques), il entretient des relations harmonieuses avec ses différents interlocuteurs. Ce faisant, il devient de plus en plus apte à interagir en français dans toutes les sphères de sa vie présente ou future. Il peut même afficher une certaine fierté quant au niveau de développement de cette compétence. (17)

5.3.1.5.1.1.1. *Compétence 1 et ses composantes*

5.3.1.5.1.1.1.1. Participer à des interactions

5.3.1.5.1.1.1.2. S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

5.3.1.5.1.1.1.3. Mettre à profit ses connaissances sur la langue et la culture

5.3.1.5.1.1.2. *Critères d'évaluation*

5.3.1.5.1.1.3. *Attentes de fin de cycle*

5.3.1.5.1.1.4. *Tableau – Développement de la compétence interagir en français*

5.3.1.5.2. Compétence 2 Lire des textes variés en français

5.3.1.5.2.1. *Sens de la compétence*

Que ce soit par intérêt, par plaisir ou pour satisfaire son besoin d'imaginaire, l'élève du deuxième cycle est appelé à lire en français une diversité de textes d'ici ou d'ailleurs, qui peuvent lui être utiles sur le plan scolaire, personnel, social et, éventuellement, professionnel. L'élève peut être amené, par exemple, à comprendre des consignes, à se documenter sur des sujets d'actualité ou sur différents aspects du marché du travail, à parcourir un répertoire d'activités communautaires ou à se renseigner sur son rôle de citoyen responsable. C'est au contact de nombreux textes faisant appel aux langages oral, écrit ou visuel que l'élève élargit sa connaissance de la langue française et de la culture francophone au même titre que ses connaissances générales. Ces textes constituent une source importante d'inspiration et d'enrichissement aussi bien pour ses interactions, ses productions ou ses lectures ultérieures que pour ses apprentissages dans d'autres disciplines. L'élève apprend également à mieux connaître ses habiletés et ses préférences en matière de lecture, cultivant ainsi le plaisir de lire. (21)

Que ce soit par intérêt, par plaisir ou pour satisfaire son besoin d'imaginaire, l'élève du deuxième cycle est appelé à lire en français une diversité de textes d'ici ou d'ailleurs, qui peuvent lui être utiles sur le plan scolaire, personnel, social et, éventuellement, professionnel. (21)

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève explore et comprend déjà une diversité de textes en français. Il utilise la démarche suggérée ainsi que des stratégies et des ressources appropriées. Lors d'une lecture, d'une situation d'écoute ou d'un visionnage, il repère les éléments essentiels à sa compréhension. Il détermine ceux qui sont propres aux textes médiatiques et distingue l'information journalistique des autres types d'information. Enfin, il réinvestit sa compréhension des textes dans ses productions et ses interactions. (21)

Au cours du deuxième cycle, l'élève diversifie davantage ses expériences de lecture, d'écoute ou de visionnage selon ses goûts, ses champs d'intérêt et ses besoins, ou encore suivant les suggestions de son enseignant ou de ses pairs. Il lit et comprend une grande variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, afin de répondre à diverses intentions qu'il se donne ou que son enseignant lui propose. Il aborde des textes toujours plus complexes, contextualisés au besoin par l'enseignant. Il est donc encouragé à exploiter des textes médiatiques (ex. caricature, émission de radio ou de télévision) ainsi que des textes appartenant à différents genres littéraires (ex. bande dessinée, nouvelle, poème). Il est également invité à consulter plus d'une source d'information traitant d'un même sujet, afin de s'exposer à divers points de vue et d'élargir sa perspective. Ses lectures l'amènent à réfléchir, entre autres, sur des aspects linguistiques, sociaux ou culturels qui améliorent sa compréhension de la langue française et de la culture qui lui est associée. Son répertoire personnel de ressources francophones lui permet de colliger ses découvertes, des critiques de ses lectures ou de ses visionnages, des traces de son exploration de certains médias et ressources documentaires, ainsi que des observations sur des faits de langue ou des signes culturels relevés dans les textes abordés. Par ailleurs, à la lumière des bilans réguliers de ses expériences de lecture, réalisés seul ou avec le soutien de son enseignant, l'élève s'assure de bien diversifier ses lectures en choisissant des textes dont les caractéristiques des éléments de la situation de communication varient. (21)

8. « La lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. » (Giasson, 2003, p. 6). (21)

Pour développer sa compétence à lire, l'élève s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production et l'adapte à la situation et à ses besoins. Il planifie sa tâche en fonction de son intention de communication et repère les autres caractéristiques des éléments de la situation. Il interprète le sens du texte en ayant recours à des ressources pertinentes et variées telles que ses connaissances antérieures, des stratégies appropriées et des ressources humaines et matérielles. De même, il exploite des notions grammaticales et en découvre l'utilité dans la construction du sens. Lorsque cela est pertinent, il distingue les procédés médiatiques⁹ utilisés et compare le traitement de l'information ou de l'image dans les médias francophones et anglophones (ex. stéréotypes dans la publicité, photographies de personnalités politiques). L'élève peut également analyser des textes médiatiques (ex. publicités radiophoniques, faits divers, bandeaux de pages Web, encarts). Selon la tâche à réaliser, il dégage l'organisation textuelle et graphique, relève les idées principales et secondaires, annote le texte ou prend des notes pertinentes. Il établit aussi des liens entre ce qu'il connaît du sujet, le contexte et le destinataire, et exerce son jugement critique, entre autres lorsqu'il vérifie la véracité de l'information. Par ailleurs, même s'il continue de bénéficier du soutien de l'enseignant ou de ses pairs, l'élève fait preuve d'une autonomie croissante et régule sa démarche au besoin. De plus, il s'assure de la qualité de sa compréhension et de la pertinence de ses actions. C'est grâce à un retour réflexif sur l'ensemble du processus qu'il peut jeter un regard critique sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension, en vue de les améliorer. (21-22)

9. Voir le domaine général de formation Médias.

L'élève doit finalement pouvoir s'observer en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur afin de se situer par rapport au texte. Il examine les idées transmises de façon explicite ou implicite, les manifestations culturelles propres à la société francophone et, dans certains cas, les valeurs qui les sous-tendent. Il les met en relation avec ses propres idées, ses valeurs et ses caractéristiques personnelles ou culturelles, ce qui l'amène à mieux comprendre son système de références linguistiques et culturelles et à mieux en reconnaître l'évolution. L'élève doit aussi être en mesure d'émettre un point de vue personnel et d'apprécier les textes abordés à partir d'un ensemble de critères déjà établis ou construits en collaboration avec son enseignant ou ses pairs. Cela lui permet de prendre conscience de ses réactions et de reconnaître l'effet de ces textes sur sa compréhension du sujet ou de la problématique, sur ses émotions, sur ses perceptions de la vie en général, voire sur sa vision du monde. De plus, l'élève est encouragé à exprimer son opinion, ses réactions et ses appréciations lors de ses interactions (ex. cercle de lecture) ou dans ses productions (ex. critique de film). Somme toute, la lecture de textes variés en français, dont les siens, lui permet de cheminer vers une meilleure connaissance de soi, de son milieu et de ses aspirations et de dégager ses préférences et ses goûts en matière de lecture. (22)

5.3.1.5.2.1.1. *Compétence 2 et ses composantes*

5.3.1.5.2.1.1.1. S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

5.3.1.5.2.1.1.2. Se situer par rapport au texte

5.3.1.5.2.1.1.3. Diversifier ses expériences de lecture

5.3.1.5.2.1.2. *Critères d'évaluation*

- Diversité des textes explorés

- Adoption d'attitudes favorables à la lecture
- Gestion de la démarche
- Démonstration de sa compréhension du texte
- Interprétation de repères culturels et d'éléments médiatiques (23)

5.3.1.5.2.1.3. *Attentes de fin de cycle*

L'élève observe, note et interprète les procédés utilisés dans les médias ainsi que les éléments culturels présentés de façon explicite ou implicite dans les textes. Il fait également preuve de sens critique à l'égard des idées et des valeurs véhiculées dans un texte. Il formule son point de vue sur la présentation, la forme et le contenu du texte. (23)

5.3.1.5.2.1.4. *Tableau – Développement de la compétence Lire des textes variés en français*

Compréhension d'une variété de textes répondant à diverses intentions de communication

Ex. s'informer : lire les directives d'une fiche technique

Ex. s'informer : lire la description d'un phénomène dans un magazine jeunesse

Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs généralement explicites

Ex. s'informer et évaluer : visionner un reportage et se questionner sur certains aspects de la problématique présentée

Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs explicites ou implicites

Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées dans les textes abordés (24)

Contexte et modalités de réalisation			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes ou abstraites qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève		Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. sujet connu)	Contextes plus ou moins familiers (ex. sujet peu connu)	Contextes peu ou non familiers (ex. sujet parfois inconnu)
Nature des productions attendues	Compréhension d'une variété de textes répondant à diverses intentions de communication		
	Ex. s'informer : lire les directives d'une fiche technique	Ex. s'informer : lire la description d'un phénomène dans un magazine jeunesse	Ex. s'informer et évaluer : visionner un reportage et se questionner sur certains aspects de la problématique présentée
	Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs généralement explicites		Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs explicites ou implicites
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées dans les textes abordés		

5.3.1.5.3. Compétence 3 Produire des textes variés en français

5.3.1.5.3.1. *Sens de la compétence*

Lorsque l'élève développe sa compétence, il s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production. Il l'adapte à ses besoins ainsi qu'à la situation de communication. Il cerne les caractéristiques des éléments de la situation et planifie la tâche et le contenu de son texte en fonction de l'intention qu'on lui propose ou qu'il se donne. Il a recours à des ressources pertinentes et variées. Il intègre à ses productions des idées de même que des éléments linguistiques et culturels acquis par l'écoute, la lecture ou le visionnage de textes divers ou provenant d'autres situations de communication ou d'apprentissage (ex. autres disciplines, milieu communautaire). L'élève peut également mettre à profit ses expériences et connaissances sur les technologies de l'information et de la communication pour enrichir son texte. Dans un tel cas, il s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés, évitant ainsi toute forme de plagiat. En cours de production, l'élève régule sa démarche avec ou sans aide et il révise régulièrement son texte en vue de l'améliorer. Il peut présenter une ébauche à ses pairs ou à son enseignant, recevoir leur rétroaction et ensuite apporter les modifications pertinentes à sa production, qu'elle soit diffusée ultérieurement ou non. À l'issue de la tâche, l'élève fait un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa production (contenu, forme, présentation). Sa réflexion peut se faire individuellement ou en groupe (ex. cercle de production) à partir d'un ensemble de critères déjà établis ou construits en collaboration avec son enseignant ou ses pairs. Lors de ses échanges, il fait preuve de sensibilité et d'empathie dans ses propos. (26)

5.3.1.5.3.1.1. *Compétence 3 et ses composantes*

5.3.1.5.3.1.1.1. Diversifier ses expériences de production

5.3.1.5.3.1.1.2. S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

5.3.1.5.3.1.1.3. Se situer en tant que communicateur

5.3.1.5.3.1.2. *Critères d'évaluation*

- Diversification des productions
- Adoption d'attitudes favorables à la production
- Gestion de la démarche
- Cohérence du texte
- Application des conventions linguistiques et de la communication
- Intégration de repères culturels et d'éléments médiatiques (28)

5.3.1.5.3.1.3. *Attentes de fin de cycle*

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève produit de nombreux textes de forme orale, écrite, visuelle ou mixte qui découlent d'intentions variées. Il diversifie ses productions en variant les caractéristiques des éléments de la situation de communication. Entre autres, il partage son point de vue, exprime le doute, présente une hypothèse, s'interroge ou se prononce sur divers sujets se rapportant à sa vie scolaire, personnelle, sociale ou professionnelle. Il utilise une variété de supports et communique avec une certaine aisance avec différents types de destinataires. Il s'engage dans ses productions, accueille favorablement les commentaires de ses pairs et fait des commentaires constructifs sur leurs productions. Il se montre respectueux à l'égard de son destinataire, de la langue française et de la culture francophone.

Lorsqu'il produit un texte, l'élève mobilise une démarche qu'il adapte à ses besoins et à la situation de communication. Il planifie la tâche et le contenu de son texte en fonction de son intention et des autres caractéristiques des éléments de la situation de communication. Pour construire le sens du texte, il sélectionne des éléments linguistiques ou culturels pertinents. Il mobilise à bon escient et de façon adéquate une variété de stratégies et de ressources humaines et matérielles. Il régule sa démarche et la production de son texte. S'il produit un texte médiatique, il utilise des éléments propres à ce langage en fonction du message qu'il veut transmettre. Au cours de son retour réflexif, il porte un jugement sur sa démarche et sur la qualité de sa production et y apporte les correctifs nécessaires. Il détermine ses forces et les aspects qu'il doit améliorer comme producteur de textes en français.

L'élève structure son texte de manière adéquate. Il exploite différentes séquences textuelles et utilise des marqueurs de relation appropriés. Il respecte également les règles de cohérence. Ses idées sont pertinentes et soutiennent son intention. Il transmet son message de façon claire dans un texte qui comporte suffisamment d'informations pour appuyer ses propos et il fait progresser l'information. Il s'assure de l'enchaînement des idées exprimées ainsi que de la relation temporelle entre les éléments de son texte. Il construit correctement ses phrases et utilise un vocabulaire concret ou abstrait approprié au sujet traité. Il orthographe correctement les mots usuels et respecte les règles d'accord courantes et les éléments du langage oral. Il intègre des repères culturels et des éléments médiatiques qui lui permettent de compléter ou d'enrichir ses idées ou ses productions. (28)

5.3.1.5.3.1.4. *Tableau – Développement de la compétence Produire des textes variés en français*

Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes

Ex. informer : relater un fait vécu lors d'un exposé Ex. informer : résumer un film dans le journal de la classe ou de l'école

Production de textes de complexité variable, généralement bien structurés et cohérents

Ex. informer et inciter à agir : dans une lettre d'opinion, proposer des solutions pour améliorer la qualité de vie à l'école

Production de textes de complexité variable, bien structurés et cohérents

Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs des autres dans ses productions (29)

Contexte et modalités de réalisation			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes ou abstraites qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève		Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. destinataire et sujet connus)	Contextes plus ou moins familiers (ex. destinataire ou sujet peu connus)	Contextes peu ou non familiers (ex. destinataire ou sujet parfois inconnus)
Nature des productions attendues	Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes		
	Ex. Informer : relater un fait vécu lors d'un exposé	Ex. Informer : résumer un film dans le journal de la classe ou de l'école	Ex. Informer et inciter à agir : dans une lettre d'opinion, proposer des solutions pour améliorer la qualité de vie à l'école
	Production de textes de complexité variable, généralement bien structurés et cohérents		Production de textes de complexité variable, bien structurés et cohérents
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs des autres dans ses productions		

5.3.1.5.3.1.5. *Image – Contenu de formation*

5.3.1.5.4. Contenu de formation

5.3.1.5.4.1. *Image – ND*

5.3.1.5.4.2. *Éléments de la situation de communication*

CONTEXTE – Lieu physique, ambiance et moment

- Expériences et connaissances que les interlocuteurs possèdent à l'égard de la situation de communication

DESTINATEUR

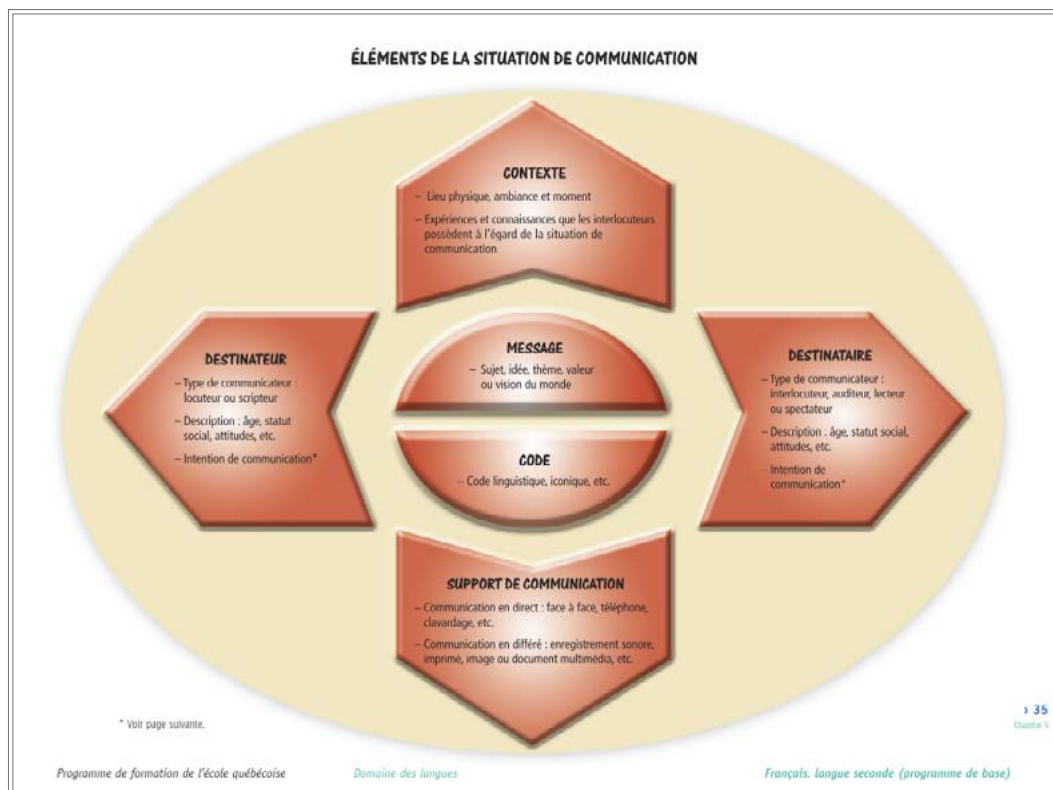
- Type de communicateur : locuteur ou scripteur
- Description : âge, statut social, attitudes, etc.
- Intention de communication* CODE – Code linguistique, iconique, etc. MESSAGE
- Sujet, idée, thème, valeur ou vision du monde

DESTINATAIRE

- Type de communicateur : interlocuteur, auditeur, lecteur ou spectateur
- Description : âge, statut social, attitudes, etc.
- Intention de communication*

SUPPORT DE COMMUNICATION

- Communication en direct : face à face, téléphone, clavardage, etc.
- Communication en différé : enregistrement sonore, imprimé, image ou document multimédia, etc.

5.3.1.5.4.3. *Image – Éléments de la situation de communication*5.3.1.5.4.3.1. *Intentions de communication*

Les intentions de communication occupent une place importante dans l'apprentissage du français, langue seconde, puisqu'elles sont au cœur de nombreuses situations de communication et leur confèrent un sens. Dans des situations d'interaction ou de production, le destinataire se donne une ou des intentions qui se manifestent à travers diverses réalisations langagières et dans différentes formes de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes. Dans des situations de compréhension, le destinataire se donne une intention, mais il doit aussi découvrir celle du destinataire à travers le texte ou la réalisation langagière qui est exprimée dans le message qu'il entend, lit ou voit.

Le schéma qui suit illustre les relations possibles qui existent entre une intention de communication, des réalisations langagières et divers types de textes. Même si certaines réalisations langagières sont regroupées autour d'une intention de communication, cela ne signifie pas qu'elles sont uniquement reliées à celle-ci. En effet, une réalisation langagière telle que faire une démonstration peut répondre à plusieurs intentions de communication (ex. informer, inciter à agir) et prendre différentes formes (ex. présentation multimédia, affiche). Aussi, un texte tel qu'une lettre d'opinion ou une critique de film peut être porteur de différentes intentions (ex. exprimer, inciter à agir). (36)

5.3.1.5.4.3.2. *Image – Intentions de communication*

Affiche
Bulletin de nouvelles
Chanson
Critique de film ou de spectacle
Curriculum vitæ
Débat
Entrevue
Extrait d'une pièce de théâtre
Fiche technique Itinéraire de voyage
Jeu de société ou multimédia
Journal de bord
Lettre d'affaires
Lettre d'opinion
Lettre de motivation
Créer des mots; jouer avec les mots, le sens des mots,

SE DIVERTIR OU AMUSER

Présenter l'analyse de sa démarche ou de son produit; porter un jugement; vérifier une hypothèse; douter, critiquer, s'interroger, formuler des critères d'appréciation; les gestes, l'intonation, le rythme ou les sonorités; etc.

ÉVALUER

commenter une exposition, un film, un spectacle; comparer des personnages, des événements, des lieux; comparer sa réalité avec celle des autres; situer ses valeurs et ses croyances; etc.

Raconter une péripétie, une histoire, une découverte; exprimer un besoin physique ou psychologique, une émotion, un désir, des préférences, des vœux;

Raconter un fait; demander ou donner une explication, un avis; rapporter les paroles de quelqu'un; s'enquérir des intentions d'autrui; présenter un problème et ses solutions, ou une relation causale;

Donner des consignes, un ordre ou un conseil; suggérer; convaincre; confronter; réfuter; sensibiliser; proposer une solution;

EXPRIMER

prendre position en faveur de quelqu'un ou d'une cause; justifier son point de vue; exprimer ses opinions, ses valeurs; décrire une émotion, une sensation; etc.

présenter, décrire ou INFORMER OU S'INFORMER

expliquer un phénomène dans le temps ou dans l'espace; faire une démonstration; faire part du résultat d'une analyse ou d'une observation, etc.

INCITER À AGIR OU À RÉAGIR

expliquer le déroulement d'une activité ou d'une tâche à réaliser; présenter une alternative; animer une activité ou un groupe; argumenter, etc.

Mode d'emploi

Mythe et légende

Portrait d'une personne ou d'un personnage

Présentation multimédia

Recette

Roman jeunesse

Saynète

Tableau

Texte d'un logiciel éducatif

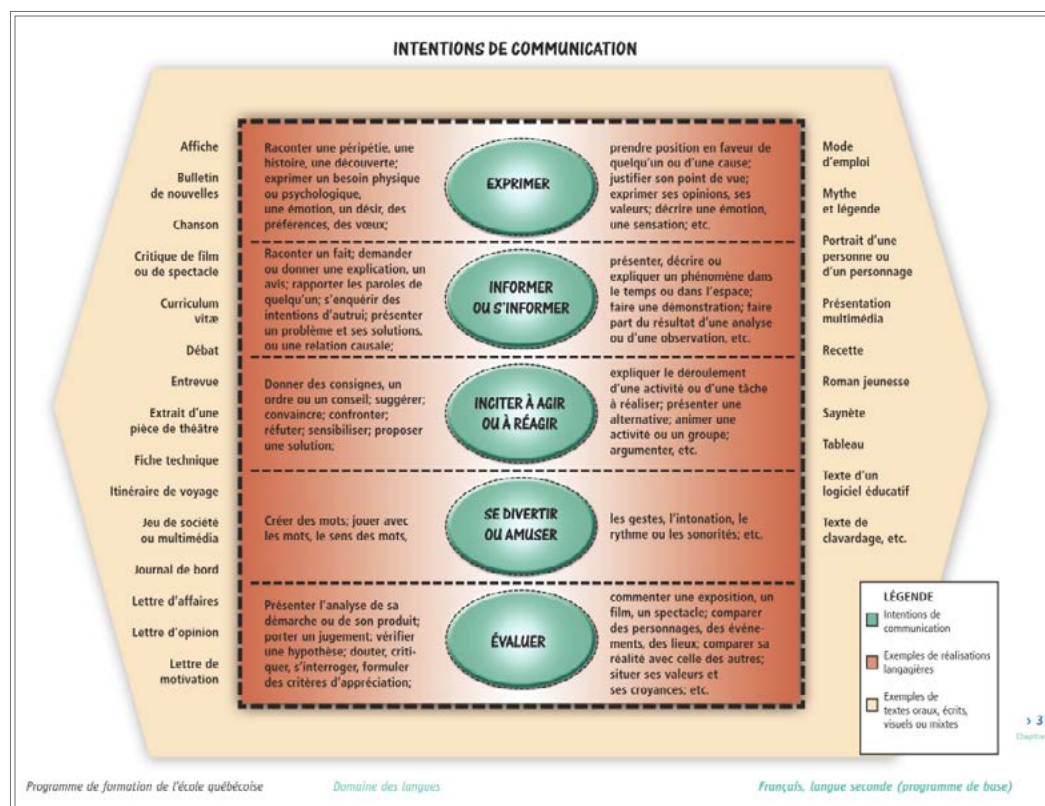
Texte de clavardage, etc.

LÉGENDE

Intentions de communication

Exemples de réalisations langagières

Exemples de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes (37)

5.3.1.5.4.4. *Image – ND*5.3.1.5.4.5. *Repères culturels*

La dimension sociolinguistique a trait aux connaissances et aux conditions nécessaires pour bien comprendre un locuteur francophone et communiquer de façon claire et efficace avec lui. Les repères regroupés sous cette dimension font donc référence à l'aspect social des interactions et sont essentiels tant pour développer des compétences langagières en français que pour participer activement à la société québécoise. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à :

- examiner comment les francophones et les anglophones utilisent la langue pour s'exprimer (utilisation du code et des conventions qui y sont rattachées);
- connaître des conventions de la communication (ex. exprimer son désaccord poliment, adopter ou interpréter des signes non verbaux ou paraverbaux, respecter les tours de parole);
- reconnaître le registre de langue employé dans des médias ou des œuvres artistiques et s'assurer d'utiliser le bon registre dans différentes situations quotidiennes (ex. registre familial, standard);
- reconnaître certaines variétés du français (ex. à partir du choix des mots ou de l'accent);
- reconnaître l'influence du contact des cultures (ex. assimilation, emprunts);
- faire la distinction entre le code oral et le code écrit (ex. poser une question grâce à l'intonation montante, reconnaître quelques formes abrégées comme « j'peux » à l'oral, utiliser l'adverbe de négation « ne » à l'écrit);
- comprendre certaines formes d'humour explicite en français (ex. blagues, devinettes, jeux de mots simples).

La dimension sociologique fait référence à la vie quotidienne et aux comportements des locuteurs natifs, ainsi qu'à leur organisation sociale en communauté. Pour que l'élève puisse fonctionner efficacement dans une communauté francophone et comprendre l'importance de cette dimension, l'enseignant l'invite à :

- prendre conscience des différences entre les conventions sociales et les valeurs des cultures francophone et anglophone (ex. croyances et superstitions, façon d'accueillir un visiteur, heure des repas);
- observer les voies de transmission de la culture utilisées par la famille, l'école ou la société (ex. bouche-à-oreille, enseignement, téléroman, intérêt des parents pour des aspects culturels, publicité);
- examiner le rôle de l'individu et du groupe dans le maintien d'une communauté (ex. rôle et statut de l'homme, de la femme et de l'enfant; règles de vie);
- comparer l'organisation familiale et le type de valeurs transmises par la famille dans les deux communautés (ex. famille traditionnelle ou non, rôles, croyances);
- se construire une représentation nuancée des relations interpersonnelles, des traits de caractère typiques d'une culture et des comportements en société dans différents contextes ou milieux (ex. en amitié, dans un emploi, un jeu ou un sport);
- se construire une représentation nuancée de certaines coutumes des deux cultures (ex. congés fériés, rites à différentes étapes de la vie, traditions culinaires, célébrations religieuses); (39)
- connaître certains groupes ou personnes ayant fortement marqué les francophones (ex. artistes, athlètes, leaders politiques ou religieux, personnes s'étant démarquées par leur courage, leur détermination, leur charisme et leur contribution);
- se référer à des aspects de l'histoire et à des traits géographiques associés à la culture francophone (ex. emblèmes, événements et sites historiques, concentration des habitants sur les rives du Saint-Laurent).

La dimension esthétique se rapporte aux créations qui transmettent la vision du monde d'un peuple ou en assurent la diffusion en fonction d'un lieu ou d'une époque. Afin que l'élève saisisse bien la place qu'elles occupent dans la vie des gens, l'enseignant l'incite à :

- apprécier la chanson et la musique francophones et leurs lieux d'expression (ex. chanson contemporaine en français d'ici et d'ailleurs, festival, musique et chants folkloriques traditionnels);
- fréquenter et apprécier les médias francophones (ex. émission de radio ou de télévision communautaire, privée ou nationale; journal privé ou communautaire; hebdomadaire régional; magazine pour jeunes; musée virtuel; site Internet);
- explorer la littérature en langue française (ex. bande dessinée, biographie, conte, mythe ou légende, récit, roman, poème);
- se divertir par le théâtre, le cinéma et la vidéo (ex. théâtre classique ou contemporain, improvisation, film romantique, d'action ou de science-fiction, clip);
- apprécier les arts et la danse (ex. peinture; sculpture; danse folklorique, traditionnelle ou contemporaine). (40)

5.3.1.5.4.6. *Image – ND*

5.3.1.5.4.7. *Grammaire du texte*

La grammaire du texte rassemble les règles qui régissent le contenu, la structure et la présentation d'un texte. La connaissance et l'utilisation des principes de cohérence et d'organisation textuelle permettent au communicateur de mieux structurer ses idées lors d'interactions ou de productions et de mieux comprendre un texte.

Pour construire le sens du texte, l'enseignant montre à l'élève à observer des notions de la grammaire du texte et il l'invite à les mobiliser de façon

consciente et appropriée. Il l'amène donc à reconnaître ou à appliquer des principes qui assurent la cohérence du texte, tels que la reprise ou la progression logique de l'information. Il lui fait également reconnaître ou l'incite à exploiter efficacement des marques d'organisation textuelle, un ou plusieurs types de séquences textuelles, des organisateurs textuels ainsi que des éléments du langage médiatique. L'élève comprend ainsi peu à peu l'importance d'exploiter ces notions à bon escient dans des situations d'interaction, de compréhension ou de production. (42)

- 5.3.1.5.4.7.1. *Tableau – Cohérence du texte*
- 5.3.1.5.4.7.2. *Tableau – Marques d'organisation textuelle*
- 5.3.1.5.4.7.3. *Tableau – Organisation textuelle*
- 5.3.1.5.4.7.4. *Tableau – Éléments du langage médiatique*

Les éléments propres au texte à caractère médiatique comprennent les codes, les conventions et les techniques présentés ci-dessous.

- Codes et techniques : son, musique, volume, image, photographie, mouvement, couleur, gestuelle, effets spéciaux, techniques utilisées pour créer une impression ou un effet particulier, etc.
- Codes et conventions ayant trait aux affiches et aux messages publicitaires : logotype, slogan, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel, etc.
- Montage graphique : séquences d'images, illustrations, utilisation de la couleur; la une d'un journal ainsi que le bandeau, la manchette, la brève, l'utilisation de la photographie, etc.
- Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc.

15. En ce qui concerne l'information ou la transmission du message médiatique, voir la discipline English Language Arts, le domaine général de formation Médias et la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (44)

Éléments du langage médiatique ¹⁵	
Les éléments propres au texte à caractère médiatique comprennent les codes, les conventions et les techniques présentés ci-dessous.	
– Codes et techniques : son, musique, volume, image, photographie, mouvement, couleur, gestuelle, effets spéciaux, techniques utilisées pour créer une impression ou un effet particulier, etc.	– Montage graphique : séquences d'images, illustrations, utilisation de la couleur; la une d'un journal ainsi que le bandeau, la manchette, la brève, l'utilisation de la photographie, etc.
– Codes et conventions ayant trait aux affiches et aux messages publicitaires : logotype, slogan, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel, etc.	– Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc.

15. En ce qui concerne l'information ou la transmission du message médiatique, voir la discipline English Language Arts, le domaine général de formation Médias et la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

5.3.1.5.4.8. *Grammaire de la phrase*5.3.1.5.4.8.1. *Tableau – Grammaire de la phrase*5.3.1.5.4.9. *Lexique***Formation des mots**

- Dérivation : radical, préfixes, suffixes
- Composition (ex. micro-ondes, porte-monnaie)
- Télésopage (ex. courriel, franglais)
- Abrègement : troncation (ex. télé), sigles (ex. ONF), acronymes (ex. cégep, OTAN)
- Emprunt à d'autres langues (ex. souvlaki, match, spa, wapiti) (49)

Formation des mots

- Dérivation : radical, préfixes, suffixes
- Composition (ex. micro-ondes, porte-monnaie)
- Télésopage¹⁹ (ex. courriel, franglais)
- Abrègement : troncation (ex. télé), sigles (ex. ONF), acronymes (ex. cégep, OTAN)
- Emprunt à d'autres langues (ex. souvlaki, match, spa, wapiti)

Origine et évolution des mots français

- Québécoïsmes
- Archaïsmes
- Néologismes, etc.

Orthographe

- Orthographe d'usage
- Majuscule (ex. dans les titres)

Relations sémantiques

- Famille de mots
- Champ sémantique (ex. mère, mère de famille, maison mère)
- Polysémie (ex. tous les sens du mot « terre »)
- Homonymie : homographes et homophones les plus courants
- Synonymie
- Antonymie
- Inclusion : mots génériques (ex. insecte) et mots spécifiques (ex. mouche, pou, puce)
- Congénères²⁰ (ex. adresse, train)
- Collocation²¹

Métalangage

Termes servant à décrire et à analyser la langue :

- phrase de base et ses constituants
- différents groupes (ex. nominal, verbal, adjectival, adverbial) et vocabulaire afférent (ex. noyau, complément)
- genre, nombre, accord, donneur, receveur, etc.
- pronom, déterminant, verbe, infinitif, etc.
- préfixe, radical, terminaison, etc.

Phrase lexicale

- Expression idiomatique
- Locution figée²² (ex. « beau, bon, pas cher »)
- Périphrase (ex. l'or noir au sens de « pétrole »)
- Proverbe

Figures de style

- Comparaison
- Métaphore
- Ironie
- Hyperbole, etc.

19. Le télésopage est le procédé de construction des mots-valises. Il consiste à fusionner une partie d'un mot à une partie d'un autre.

20. Congénères : mots de deux langues différentes mais de même origine étymologique qui ont conservé une graphie identique ou similaire et qui peuvent avoir une essence sémantique similaire (bons congénères) ou non (faux-amis).

21. Relation sémantique étroite mais non absolue entre deux mots apparaissant dans un même énoncé. Ex. « blond » ne peut être utilisé qu'avec quelques mots comme « cheveux » ou « poils », alors que « cheveux » ou « poils » peuvent l'être avec une plus grande variété de mots. On peut dire « des cheveux blonds », mais non « des pantalons blonds » ; « des pantalons beiges », mais non « des cheveux beiges ».

22. Locution composée de plusieurs mots qui montrent une adhésion entre eux selon une séquence fixe.

5.3.1.5.4.10. *Image – ND*5.3.1.5.4.11. *Stratégies d'apprentissage*5.3.1.5.4.11.1. *Stratégies métacognitives*5.3.1.5.4.11.2. *Stratégies cognitives*5.3.1.5.4.11.3. *Stratégies sociales et affective*5.3.1.5.4.12. *Image – ND*5.3.1.5.4.13. *Ressources humaines et matérielles*

5.3.1.5.4.13.1. *Ressources humaines et matérielles pouvant servir de référence ou d'outils à l'élève*

Ressources humaines et matérielles pouvant servir de références ou d'outils à l'élève Ressources humaines

Personnes-ressources du milieu

- scolaire : enseignant, pairs, éducateur spécialisé, directeur d'école, conseiller d'orientation, orthopédagogue, etc.
- familial : famille immédiate et élargie – de la santé : infirmier, travailleur social, psychologue, diététiste, etc.
- artistique : auteur, musicien, graphiste, photographe, comédien, conteur, etc.
- communautaire : policier, pompier, politicien, responsable d'un organisme pour jeunes, agent de voyage, avocat, vétérinaire, traducteur, journaliste, athlète, etc.

Ressources

- linguistiques : dictionnaires (ex. usuel, visuel, de synonymes, de proverbes), grammaires, livres et tableaux de conjugaison, alphabet phonétique international, cartes sémantiques, etc.
- littéraires : romans, pièces de théâtre, recueils (ex. nouvelles littéraires, contes, fables, légendes, poèmes, chansons), bandes dessinées, photo-romans, etc.
- documentaires : encyclopédies, atlas, biographies, fiches techniques, manuels scolaires, reportages, etc.
- médiatiques : journaux, émissions de télévision (ex. bulletins de nouvelles, téléromans, téléseries, annonces publicitaires), émissions de radio, revues d'actualité ou spécialisées, spectacles, films, etc.
- technologiques : logiciels, jeux multimédias, dictionnaires et conjugueurs en ligne, encyclopédies virtuelles, etc. (56)

Ressources humaines et matérielles ²⁴ pouvant servir de références ou d'outils à l'élève	
Ressources humaines	Ressources matérielles
Personnes-ressources du milieu <ul style="list-style-type: none"> – scolaire : enseignant, pairs, éducateur spécialisé, directeur d'école, conseiller d'orientation, orthopédagogue, etc. – familial : famille immédiate et élargie – de la santé : infirmier, travailleur social, psychologue, diététiste, etc. – artistique : auteur, musicien, graphiste, photographe, comédien, conteur, etc. – communautaire : policier, pompier, politicien, responsable d'un organisme pour jeunes, agent de voyage, avocat, vétérinaire, traducteur, journaliste, athlète, etc. 	Ressources <ul style="list-style-type: none"> – linguistiques : dictionnaires (ex. usuel, visuel, de synonymes, de proverbes), grammaires, livres et tableaux de conjugaison, alphabet phonétique international, cartes sémantiques, etc. – littéraires : romans, pièces de théâtre, recueils (ex. nouvelles littéraires, contes, fables, légendes, poèmes, chansons), bandes dessinées, photo-romans, etc. – documentaires : encyclopédies, atlas, biographies, fiches techniques, manuels scolaires, reportages, etc. – médiatiques : journaux, émissions de télévision (ex. bulletins de nouvelles, téléromans, téléseries, annonces publicitaires), émissions de radio, revues d'actualité ou spécialisées, spectacles, films, etc. – technologiques : logiciels, jeux multimédias, dictionnaires et conjugueurs en ligne, encyclopédies virtuelles, etc.

5.3.1.5.4.13.1.1. Répertoire personnel de ressources francophones

Le répertoire personnel de ressources francophones constitue un outil dans lequel l'élève témoigne de l'élargissement de ses références culturelles et mesure l'accroissement de son bagage linguistique en français. Tout comme le portfolio, le répertoire sert à consigner des découvertes et des travaux de l'élève et à gérer leur organisation. Il ne se limite cependant pas à attester ses réalisations et ses savoirs; il rassemble de façon méthodique des traces des interactions de l'élève, de ses lec-

tures et de ses productions en français²⁵, des références à diverses ressources²⁶ ainsi que d'autres documents susceptibles de l'aider dans son apprentissage de la langue²⁷ et dans l'appropriation de la culture qui s'y rattache. Vu son importance et l'ampleur qu'il peut prendre, ce répertoire devrait servir à l'élève tout au long du deuxième cycle du secondaire. Ce dernier pourra ainsi l'utiliser afin de répondre à ses besoins, d'analyser sa progression et de poursuivre le développement de ses compétences en français. L'enseignant l'aidera à l'exploiter le plus judicieusement possible.

25. Ex. notes, résumés, annotations, appréciations, critiques, réflexions sur ses apprentissages et sur la culture francophone.

26. Ex. articles de journaux ou de revues, dépliants, adresses, numéros de téléphone, sites Internet, noms d'organismes, dates d'événements ou de festivals.

27. Ex. règles de grammaire, liste de mots-outils, liste de préfixes ou de suffixes pour l'expansion du vocabulaire. (57)

5.3.1.5.4.14. *Image – ND*

5.3.1.5.4.15. *Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production*

5.3.1.5.4.15.1. *Image –ND*

5.3.1.5.4.15.2. *Tableau – 1. Préparation*

1. Préparation Pour se préparer à la tâche, l'élève :

- s'assure de bien comprendre la tâche; – anticipe le contenu du texte; – précise ou décode l'intention de communication et l'effet recherché chez le ou les destinataires; – active ses connaissances antérieures; – se soucie de diversifier son expérience (ex. type de texte, intention, support);
- planifie la tâche en fonction de la situation de communication : • détermine l'objectif à atteindre et les enjeux de la tâche, • reconnaît ou choisit les éléments de la situation de communication, • organise la tâche avec ses pairs et, avec eux, détermine le rôle de chacun des équipiers, le cas échéant, • fait un plan de son texte, si nécessaire, • détermine les éléments linguistiques utiles, • détermine les éléments culturels pertinents, dont le registre de langue, • reconnaît ou choisit la ou les formes d'expression utilisées ou à utiliser (ex. langage plastique, musical, gestuel ou symbolique), • détermine les ressources humaines et matérielles à mobiliser et examine leur pertinence, • établit avec soutien les critères de réussite associés à la tâche, • élabore un échéancier;
- se documente sur le sujet traité;
- détermine les forces personnelles sur lesquelles il s'appuiera et les points qu'il souhaite améliorer en se référant à son répertoire personnel de ressources francophones ou à ses expériences antérieures. (60)

1. Préparation**Pour se préparer à la tâche, l'élève :**

- s'assure de bien comprendre la tâche;
- anticipe le contenu du texte;
- précise ou décode l'intention de communication et l'effet recherché chez le ou les destinataires;
- active ses connaissances antérieures;
- se soucie de diversifier son expérience (ex. type de texte, intention, support);
- planifie la tâche en fonction de la situation de communication :
 - détermine l'objectif à atteindre et les enjeux de la tâche,
 - reconnaît ou choisit les éléments de la situation de communication,
 - organise la tâche avec ses pairs et, avec eux, détermine le rôle de chacun des équipiers, le cas échéant,
 - fait un plan de son texte, si nécessaire,
 - détermine les éléments linguistiques utiles,
 - détermine les éléments culturels pertinents, dont le registre de langue,
 - reconnaît ou choisit la ou les formes d'expression utilisées ou à utiliser (ex. langage plastique, musical, gestuel ou symbolique),
 - détermine les ressources humaines et matérielles à mobiliser et examine leur pertinence,
 - établit avec soutien les critères de réussite associés à la tâche,
 - élabore un échéancier;
- se documente sur le sujet traité;
- détermine les forces personnelles sur lesquelles il s'appuiera et les points qu'il souhaite améliorer en se référant à son répertoire personnel de ressources francophones ou à ses expériences antérieures.

5.3.1.5.4.15.3. *Tableau – 2. Réalisation*

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production ***Production) 2.1 Pour construire le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, l'élève :

- établit un lien entre la tâche à accomplir et la réalité extrascolaire, comme le marché du travail³⁰;
- repère ou détermine les éléments d'information essentiels du texte (ex. le sujet, les idées principales et secondaires, les éléments culturels, les personnages, l'intrigue);
- sélectionne les informations qui répondent à ses besoins, à ses questions ou à son intention de communication;
- décèle ou décrit les sentiments, les idées, les valeurs ou les éléments culturels explicitement ou implicitement véhiculés ou à véhiculer;
- distingue ce qui appartient au domaine du réel de ce qui relève de l'imaginaire;
- applique ses connaissances linguistiques (ex. système des accords) et culturelles (ex. connaissances des institutions francophones) pour traiter l'information;
- exploite les marques d'organisation textuelle et les éléments du langage médiatique (ex. couleurs et sons dans une publicité)^{**};
- se situe par rapport au destinataire, aux personnages, à leurs actions, à leurs valeurs ou aux événements présentés;
- accomplit sa tâche selon les règles de travail établies en groupe, s'il y a lieu;
- utilise des stratégies efficaces en fonction de ses besoins ou de ses difficultés;
- annote son texte pour en enrichir la forme ou le contenu ou pour consigner des éléments dans son répertoire^{**};
- revoit la pertinence du choix du support ou de l'outil technologique^{**};
- réinvestit les notions grammaticales ou lexicales abordées en classe (ex. congénères);
- intègre à ses textes des idées, des connaissances et des éléments culturels francophones issus de ses lectures, de ses visionnages, de ses écoutes, de ses discussions, etc., ou dégage les liens existant entre ces différents éléments;

- mène la tâche à terme en régulant sa démarche avec le soutien de ses pairs et de son enseignant;
- produit une première ébauche en français en se référant à son répertoire de ressources francophones et autres ressources appropriées***;
- s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés*;
- consulte sa planification pour rendre sa tâche conforme à son intention. (61)

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production ***Production)

2.1 Pour construire le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, l'élève :

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – établit un lien entre la tâche à accomplir et la réalité extrascolaire, comme le marché du travail³⁰; – repère ou détermine les éléments d'information essentiels du texte (ex. le sujet, les idées principales et secondaires, les éléments culturels, les personnages, l'intrigue); – sélectionne les informations qui répondent à ses besoins, à ses questions ou à son intention de communication; – décèle ou décrit les sentiments, les idées, les valeurs ou les éléments culturels explicitement ou implicitement véhiculés ou à véhiculer; – distingue ce qui appartient au domaine du réel de ce qui relève de l'imaginaire; – applique ses connaissances linguistiques (ex. système des accords) et culturelles (ex. connaissances des institutions francophones) pour traiter l'information; – exploite les marques d'organisation textuelle et les éléments du langage médiatique (ex. couleurs et sons dans une publicité)**; – se situe par rapport au destinataire, aux personnages, à leurs actions, à leurs valeurs ou aux événements présentés; – accomplit sa tâche selon les règles de travail établies en groupe³¹, s'il y a lieu; | <ul style="list-style-type: none"> – utilise des stratégies efficaces en fonction de ses besoins ou de ses difficultés; – annote son texte pour en enrichir la forme ou le contenu ou pour consigner des éléments dans son répertoire**; – revoit la pertinence du choix du support ou de l'outil technologique**; – réinvestit les notions grammaticales ou lexicales abordées en classe (ex. congénères); – intègre à ses textes des idées, des connaissances et des éléments culturels francophones issus de ses lectures, de ses visionnages, de ses écoutes, de ses discussions, etc., ou dégage les liens existant entre ces différents éléments; – mène la tâche à terme en régulant sa démarche avec le soutien de ses pairs et de son enseignant; – produit une première ébauche en français en se référant à son répertoire de ressources francophones et autres ressources appropriées***; – s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés*; – consulte sa planification pour rendre sa tâche conforme à son intention. |
|--|---|

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production ***Production) (Suite)

2.2 Pour parfaire un texte oral, écrit, visuel ou mixte, ou la compréhension qu'il en a, l'élève :

- analyse le texte et vérifie s'il respecte l'intention de communication; – modifie son texte au besoin***; – adapte sa démarche au besoin;
- a recours à différentes ressources, telles qu'un pair, un expert, les dictionnaires, les tableaux de conjugaison, son répertoire personnel de ressources francophones, etc.;
- évalue la pertinence des procédés, des codes ou des techniques à caractère médiatique utilisés³²**;
- revoit le texte plus d'une fois en se préoccupant du contenu (ex. pertinence des idées, éléments culturels), de la forme (ex. concordance des temps) et de la présentation (taille, forme et police de caractère)**;
- utilise des opérations syntaxiques afin de clarifier le message, de réorganiser les idées, d'enrichir ou de nuancer sa pensée**;
- se soucie ou observe des éléments du langage oral. 2.3. Pour diffuser son texte, l'élève : – soigne sa présentation ou son texte*;
- partage son texte avec le public qu'il a ciblé lors de la sélection des éléments de la situation*;
- est attentif aux réactions que suscite son texte chez le destinataire et s'ajuste en conséquence*. (62)

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production ***Production) (Suite)	
2.2 Pour parfaire un texte oral, écrit, visuel ou mixte, ou la compréhension qu'il en a, l'élève :	2.3. Pour diffuser son texte, l'élève :
<ul style="list-style-type: none"> – analyse le texte et vérifie s'il respecte l'intention de communication; – modifie son texte au besoin***; – adapte sa démarche au besoin; – a recours à différentes ressources, telles qu'un pair, un expert, les dictionnaires, les tableaux de conjugaison, son répertoire personnel de ressources francophones, etc.; – évalue la pertinence des procédés, des codes ou des techniques à caractère médiatique utilisés^{32**}; – revoit le texte plus d'une fois en se préoccupant du contenu (ex. pertinence des idées, éléments culturels), de la forme (ex. concordance des temps) et de la présentation (taille, forme et police de caractère)**; – utilise des opérations syntaxiques afin de clarifier le message, de réorganiser les idées, d'enrichir ou de nuancer sa pensée**; – se soucie ou observe des éléments du langage oral. 	<ul style="list-style-type: none"> – soigne sa présentation ou son texte*; – partage son texte avec le public qu'il a ciblé lors de la sélection des éléments de la situation*; – est attentif aux réactions que suscite son texte chez le destinataire et s'ajuste en conséquence*.

32. Voir le domaine général de formation Médias.

5.3.1.5.4.15.4. *Tableau – 3. Retour réflexif*

3. Retour réflexif Pour faire un retour sur la tâche dans son ensemble, l'élève :

- participe à diverses formes de discussions (ex. groupe, équipes, cercles de lecture ou de production) :
 - discute de l'efficacité du message transmis, du support choisi et du registre de langue utilisé,
 - respecte les divergences de points de vue; – détermine l'influence du texte sur le ou les destinataires;
- porte un jugement sur sa démarche, son produit, certaines de ses décisions ou ses apprentissages;
- dégage les éléments qui ont conduit à la réussite ou qui y ont fait obstacle;
- se sert de l'erreur pour repérer ses lacunes (ex. grammaire, repères culturels), recherche des solutions et les consigne dans son répertoire personnel de ressources francophones;
- réfléchit sur les moyens mis en œuvre pour surmonter les difficultés qu'il a rencontrées;
- apprécie les retombées du travail coopératif sur soi ou sur le groupe;
- s'interroge sur sa capacité à mener à bien une tâche ou à conduire ses projets à terme et cerne les améliorations souhaitables;
- réfléchit sur sa façon d'utiliser son répertoire personnel de ressources francophones pour accroître ses connaissances sur la culture et la langue;
- juge de la qualité de sa participation et évalue son attitude aux différentes étapes de réalisation de la tâche;

- prend conscience de son évolution en tant que communicateur, à l'oral comme à l'écrit;
- se fixe de nouveaux défis à sa mesure, à court ou moyen terme, en fonction de ce qui a été peu exploré ou qui ne l'a pas été dans son répertoire (ex. intention de communication, support, texte). (63)

3. Retour réflexif

Pour faire un retour sur la tâche dans son ensemble, l'élève :

- participe à diverses formes de discussions (ex. groupe, équipes, cercles de lecture ou de production) :
 - discute de l'efficacité du message transmis, du support choisi et du registre de langue utilisé,
 - respecte les divergences de points de vue;
- détermine l'influence du texte sur le ou les destinataires;
- porte un jugement sur sa démarche, son produit, certaines de ses décisions ou ses apprentissages;
- dégage les éléments qui ont conduit à la réussite ou qui y ont fait obstacle;
- se sert de l'erreur pour repérer ses lacunes (ex. grammaire, repères culturels), recherche des solutions et les consigne dans son répertoire personnel de ressources francophones;
- réfléchit sur les moyens mis en œuvre pour surmonter les difficultés qu'il a rencontrées;
- apprécie les retombées du travail coopératif sur soi ou sur le groupe;
- s'interroge sur sa capacité à mener à bien une tâche ou à conduire ses projets à terme et cerne les améliorations souhaitables;
- réfléchit sur sa façon d'utiliser son répertoire personnel de ressources francophones pour accroître ses connaissances sur la culture et la langue;
- juge de la qualité de sa participation et évalue son attitude aux différentes étapes de réalisation de la tâche;
- prend conscience de son évolution en tant que communicateur, à l'oral comme à l'écrit;
- se fixe de nouveaux défis à sa mesure, à court ou moyen terme, en fonction de ce qui a été peu exploré ou qui ne l'a pas été dans son répertoire (ex. intention de communication, support, texte).

5.3.2.

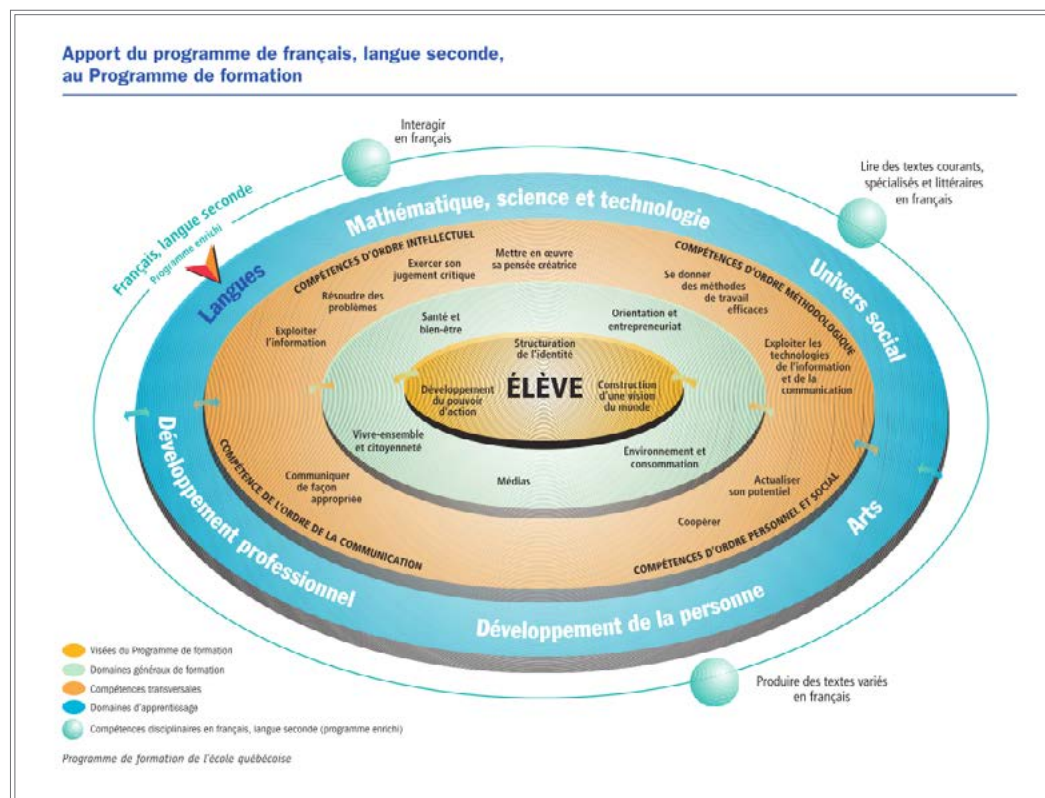
Programme enrichi

5.3.2.1.

Image – Apport du programme de français, langue seconde, au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



5.3.2.2. **Présentation de la discipline**

5.3.2.2.1. Du premier au deuxième cycle

5.3.2.2.2. Continuum de la formation langagière générale de l'élève du secteur anglophone

5.3.2.2.3. Compétences à développer

Les trois compétences s'alimentent mutuellement. En effet, les idées, les savoirs ou les habiletés développés en compréhension ou en production orale ou écrite sont réinvestis dans des interactions qui, à leur tour, peuvent susciter de l'intérêt pour des sujets que l'élève peut approfondir dans des lectures subséquentes ou aborder dans des productions ultérieures. De nombreux allers et retours se font également entre la compréhension et la production de textes¹.

1. Le texte est une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte et qui peut revêtir ou non un caractère médiatique. Un texte peut donc être entendu, lu, vu, observé, produit ou exprimé.

La compétence Interagir en français constitue l'élément central du programme de base de français, langue seconde. Elle touche essentiellement la capacité à échanger spontanément, à l'oral comme à l'écrit. Elle se concrétise en classe lorsque les élèves participent à des débats ou à des improvisations, discutent de l'organisation d'un projet, de leurs apprentissages et de l'influence qu'un texte peut avoir sur leur perception de soi ou leur vision du monde, ou comparent leurs productions et leur appréciation de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes².

2. Un texte mixte combine deux formes de communication ou plus (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint). (4)

5.3.2.2.4. Image – ND

5.3.2.3. **Relations entre le programme enrichi de français, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation**

5.3.2.3.1. Relation avec les domaines généraux de formation

Le domaine général de formation Médias offre un contexte particulièrement riche pour l'acquisition et la mise en œuvre des compétences en français, langue seconde. Sa prise en compte dans les activités proposées facilite le développement des compétences langagières de l'élève et lui permet de mieux comprendre la culture dans laquelle il est appelé à interagir. Les médias constituent une ressource accessible partout au Québec, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Leur fréquentation contribue à l'ouverture au monde et permet à l'élève d'apprécier le pluralisme culturel qu'on retrouve dans divers pays de la francophonie. L'exploitation des textes médiatiques permet par ailleurs d'aborder la grammaire en contexte (ex. observation, analyse et utilisation des mots; recours aux locutions figées) en plus de favoriser une approche ludique de la langue (ex. jeux de mots, intonation, gestuelle, effets sonores ou visuels). L'enseignant peut donc concevoir une multitude de situations propices à l'apprentissage de la langue seconde dans lesquelles les médias sont utilisés comme outils pour apprendre et s'informer. Comme les médias exercent une influence considérable sur le comportement, les valeurs et la vision du monde, il importe d'enseigner aux jeunes à bien comprendre les messages médiatiques, à analyser leur fonctionnement et à en évaluer les effets. En apprenant à reconnaître les divers moyens d'expression exploités dans les

médias, l'élève pourra mieux comprendre le milieu socioculturel francophone, mieux fonctionner dans celui-ci et devenir un communicateur plus habile. (6)

5.3.2.3.2. Relations avec les compétences transversales

Les technologies de l'information et de la communication fournissent un accès rapide à une abondance d'informations dans des domaines variés. Leur complexité et leur importance en font une ressource indispensable dont l'exploitation requiert l'acquisition d'habiletés appropriées. Elles constituent à la fois des outils d'enseignement et des objets d'enseignement. La compétence Exploiter les technologies de l'information et de la communication fait partie de la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production préconisée par le programme. Les compétences transversales Mettre en œuvre sa pensée créatrice, Se donner des méthodes de travail efficaces, Résoudre des problèmes et Coopérer sont aussi sollicitées dans cette démarche. (7)

5.3.2.3.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage

Quelle que soit la discipline, l'élève est appelé à s'approprier un code ou un langage qui lui permet de se représenter, d'interpréter et d'apprécier le monde qui l'entoure, mais aussi d'exprimer sa propre vision du monde. La compétence de l'apprenant à communiquer en français sera d'autant plus riche qu'il y intégrera des modes d'expression variés tels que certains mouvements de danse, des éléments prosodiques en art dramatique ou une touche musicale dans la création d'un texte. L'intégration des techniques d'argumentation utilisées en histoire et éducation à la citoyenneté et de connaissances technologiques ou issues du langage mathématique (ex. tableaux, diagrammes) contribue également à l'enrichissement de la compétence langagière de l'apprenant. Qui plus est, l'élève peut établir des liens entre les compétences à communiquer ou à dialoguer exercées dans le cadre du projet personnel d'orientation ou dans les disciplines suivantes : éthique et culture religieuse; mathématique; science et technologie; ou applications technologiques et scientifiques. (8)

5.3.2.4. Contexte pédagogique

5.3.2.4.1. Climat de classe

5.3.2.4.2. Rôle de l'élève

L'élève de deuxième cycle est un apprenant actif de mieux en mieux organisé, qui adopte un comportement stratégique et une attitude réflexive à l'égard de ses apprentissages linguistiques et culturels. Il devient de plus en plus conscient de son bagage et de l'état de ses compétences en français. Il est appelé à réaliser, seul ou en collaboration, diverses activités (ex. recherches, projets, constitution d'un répertoire personnel de ressources francophones). On lui demande de communiquer en français dans la classe en tout temps avec le plus de précision possible, d'accepter l'inconfort qu'il peut parfois ressentir dans de nouvelles situations de communication et de reconnaître qu'il faut prendre le risque de se tromper pour s'améliorer en français. Il doit ainsi se responsabiliser à l'égard de son cheminement, faire preuve d'initiative et développer son autonomie. Afin de devenir un meilleur communicateur en français, l'élève doit adopter une attitude d'ouverture aux autres et à la culture véhiculée par la langue. Cela devrait l'inciter à rechercher des occasions de pratiquer la langue française (ex. entamer des conversations avec des locuteurs natifs, prendre part à des événements socioculturels, lire les journaux et revues publiés en français au Québec) et même à afficher une certaine fierté par rapport à ses compétences dans cette langue. Il est aussi

invité à tirer profit de ses différentes expériences en français afin d'éviter le plafonnement dans sa progression en langue seconde. (10)

5.3.2.4.3. Rôle de l'enseignant

Par ailleurs, l'enseignant est le principal intermédiaire entre les apprenants, l'établissement d'enseignement, les ressources extérieures et le monde francophone. Il explique aux élèves les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue seconde et leur en fait voir les avantages dans leur vie personnelle et sociale. Avec le soutien d'autres intervenants du milieu scolaire, il aide les élèves à découvrir les ressources disponibles dans leur milieu afin qu'ils puissent y recourir pour s'approprier les aspects linguistiques et culturels de la langue française. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour stimuler la curiosité de ses élèves à l'égard de la langue française et de la culture qui s'y rattache. Il leur propose des activités qui les amènent à explorer divers aspects de la culture, que ce soit par plaisir ou pour satisfaire d'autres besoins, et il les incite à partager leurs découvertes et leurs impressions. Il peut ainsi afficher une grille-horaire d'émissions ou d'événements francophones ou le calendrier des activités culturelles de la communauté, ou encore inviter en classe des locuteurs natifs qui travaillent dans différentes sphères d'activité. L'enseignant suscite le plus possible la participation des élèves à la vie culturelle du milieu francophone et les encourage à fréquenter des lieux culturels qui y sont associés dans leur communauté immédiate ou élargie. En somme, il tente de leur « faire vivre la langue » sous tous ses angles. (11)

5.3.2.4.4. Différenciation pédagogique

5.3.2.4.5. Enseignement de la langue et de la culture

5.3.2.4.5.1. *Grammaire*

5.3.2.4.5.2. *Vocabulaire*

5.3.2.4.5.3. *Culture*

L'enseignement de la culture s'imbrique dans celui de la langue. L'enseignant veille donc à faire ressortir les références à la culture dans les textes qu'il exploite en classe. Plutôt que de se limiter aux éléments plus visibles des représentations culturelles (ex. stéréotypes, objets, aspects folkloriques), il incite l'élève à prendre conscience des divers signes culturels rattachés aux textes et des valeurs sous-jacentes qu'ils véhiculent. Par la fréquentation assidue de textes courants et d'œuvres littéraires, l'élève élargit son bagage culturel et peut développer son sens esthétique. Il apprend aussi à se montrer critique vis-à-vis des images, des propos, des perspectives et des remises en question associés à l'objet culturel. Pour amener l'élève à établir un rapport étroit et personnel avec la culture francophone, l'enseignant a par ailleurs comme souci de l'aborder sous différents angles (sociolinguistique, sociologique, esthétique) et d'exploiter une variété de repères culturels³, entre autres par l'entremise des médias francophones.

3. Les repères culturels constituent des représentations diverses d'une société donnée à une époque donnée (ex. création artistique, coutumes, découverte scientifique, objet patrimonial, référence territoriale). (13)

5.3.2.4.6. Ressources humaines et matérielles

Pour développer ses compétences, l'élève s'appuie sur ses diverses expériences. Il peut en outre consulter des ressources documentaires en français et des personnes-ressources de divers milieux. Selon les moyens mis à sa disposition, il a recours à certaines ressources technologiques dans le but d'approfondir ses connaissances sur la langue et la culture ou d'enrichir ses productions et ses interactions. Finalement, si les conditions le permettent, il peut participer à des échanges ou visiter des organismes communautaires et des institutions culturelles francophones de son milieu, de sa région ou, plus largement, de la société québécoise.

L'enseignant joue un rôle important dans la découverte et l'appropriation par l'élève de nouvelles ressources relatives à la langue française et à la culture francophone et dans l'exploration de leurs caractéristiques. Il l'invite à jeter un nouveau regard sur les ressources dont il se sert, par exemple en les utilisant à d'autres fins. Il exploite lui-même les ressources disponibles dans l'environnement immédiat de l'élève tout comme celles se trouvant à l'extérieur de son milieu. Il encourage ainsi la fréquentation d'une bibliothèque scolaire ou municipale pourvue de publications françaises d'origines diverses, adaptées au degré de maturité des élèves. De concert avec ces derniers, il peut également inviter en classe des intervenants du milieu communautaire, des experts ou des personnalités du monde artistique, littéraire, sportif, financier, etc. Si Internet est accessible, il l'intègre dans son enseignement en tant que ressource documentaire d'usage courant; il en profite pour aider les élèves à développer leur jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et pour leur apprendre à respecter les règles d'éthique relatives à son utilisation, à la propriété intellectuelle et à la vie privée.

L'élève peut consulter des ressources documentaires en français, des personnes-ressources de divers milieux et avoir recours à certaines ressources technologiques. (13)

5.3.2.4.7. Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation

5.3.2.4.8. Évaluation

5.3.2.4.9. Image – Les compétences du programme enrichi de français, langue seconde

5.3.2.5. **Les compétences du programme enrichi de français, langue seconde**

5.3.2.5.1. Compétence 1 Interagir en français

5.3.2.5.1.1. *Sens de la compétence*

Pour s'intégrer de façon harmonieuse dans la société francophone québécoise, l'élève du deuxième cycle du secondaire doit pouvoir communiquer en français avec aisance et précision à l'oral comme à l'écrit, à l'école et ailleurs. Ses interactions⁶ en français l'amènent à élargir ses horizons, à accroître ses connaissances linguistiques et culturelles ainsi qu'à améliorer ses habiletés de communicateur et, par le fait même, la qualité de ses communications. L'élève peut s'entretenir sur divers sujets : ses projets scolaires ou professionnels, les valeurs de notre société, ses habitudes de consommation ou de fréquentation des médias, etc. Grâce à ses interactions quotidiennes en français, il apprend à mieux se connaître, à affirmer son identité personnelle et culturelle ainsi qu'à expérimenter le pouvoir de la parole. Il apprend également à reconnaître l'avantage d'être bilingue, à apprécier la culture francophone d'ici et d'ailleurs, et à entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec plusieurs types de locuteurs de cette langue. Ainsi, en développant cette compétence, l'élève s'outille pour agir sur le plan personnel, social et professionnel.

6. Il est important de bien saisir la différence qui existe entre les compétences Interagir en français et Produire des textes variés en français. L'interaction orale ou écrite se déroule dans un contexte où les communicateurs, réels ou virtuels, sont appelés à échanger de façon spontanée. Bien qu'une certaine préparation de la part de l'élève soit nécessaire pour pouvoir interagir (ex. faire une recherche sur un sujet donné, prévoir des arguments), ses interventions impliquent nécessairement une communication directe avec un ou plusieurs communicateurs (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage) et ne sont pas mémorisées à l'avance. Quant à la production de textes, qu'ils soient oraux, écrits, visuels ou mixtes, elle se déroule sans contact direct ou sans échange avec le destinataire. De plus, en production orale, ce qui est verbalisé par l'élève est planifié (ex. reportage) ou mémorisé (ex. extrait de pièce de théâtre). (17)

Placé dans des situations de communication diversifiées, l'élève se donne une démarche⁷ personnalisée. À cette fin, il s'approprie d'abord la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production, qu'il est amené à utiliser de façon autonome. Il la personnalise ensuite en tenant compte de son style cognitif, de ses acquis, de ses expériences antérieures et de ses réflexions. Au cours de sa démarche, l'élève analyse l'intention et les autres caractéristiques de la situation de communication (ex. destinataire, contexte physique, support) et adapte son discours et ses comportements en conséquence. Il mobilise différentes ressources pertinentes : des connaissances linguistiques et culturelles (ex. notions de grammaire de la phrase, repères culturels), des ressources humaines ou matérielles (ex. artiste, fiche technique, émission de télévision) ainsi que des stratégies d'apprentissage. Il ajuste régulièrement ses interventions, en fonction des propos ou de la réaction de ses interlocuteurs. Pour juger de la qualité de sa démarche et de ses interactions, l'élève fait un retour réflexif à partir de critères d'appréciation qu'il a élaborés seul ou avec ses pairs. Il jette un regard critique sur le contenu, la forme et la présentation de ses interventions en vue de les améliorer (ex. se questionner sur ses arguments, sur les termes utilisés ou le ton employé ou sur son langage non verbal). Lorsqu'il discute avec ses pairs et son enseignant, il présente, compare et critique de manière constructive sa démarche et celle de ses pairs. Au terme de sa réflexion, l'élève prend conscience de son aptitude à interagir et à déterminer les besoins qu'il doit combler en matière d'interaction.

7. Il est à noter qu'en interaction, la démarche est moins systématique qu'en lecture ou en production. Il arrive que l'élève s'appuie sur une démarche inconsciente qui découle de ses expériences. (18)

5.3.2.5.1.1.1. *Compétence 1 et ses composantes*

5.3.2.5.1.1.1.1. Participer à des interactions

5.3.2.5.1.1.1.2. S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

5.3.2.5.1.1.1.3. Mettre à profit ses connaissances sur la langue et la culture

5.3.2.5.1.1.2. *Critères d'évaluation*

5.3.2.5.1.1.3. *Attentes de fin de cycle*

5.3.2.5.1.1.4. *Tableau – Développement de la compétence Interagir en français*

Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes

Ex. informer : décrire le fonctionnement d'un jeu multimédia lors d'un échange

Interactions spontanées et diversifiées

Ex. informer : expliquer les résultats d'une étude lors d'une discussion d'équipe

Interactions spontanées, diversifiées et élaborées Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées par autrui

Ex. informer et inciter à agir : sensibiliser à une cause lors d'un débat (20)

Contexte et modalités de réalisation			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes et abstraites qui nécessitent un traitement approfondi et qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève	Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs	
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. interlocuteur et sujet connus)	Contextes peu familiers (ex. interlocuteur ou sujet peu connus)	Contextes non familiers (ex. interlocuteur ou sujet inconnus)
	Situations informelles (ex. conversation avec un ami, un pair, un enseignant) et formelles (ex. entrevue, discussion avec un représentant de l'ordre public ou d'autres services sociaux)		
Nature des productions attendues	Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes		
	Ex. informer : décrire le fonctionnement d'un jeu multimédia lors d'un échange	Ex. informer : expliquer les résultats d'une étude lors d'une discussion d'équipe	Ex. informer et inciter à agir : sensibiliser à une cause lors d'un débat
	Interactions spontanées et diversifiées	Interactions spontanées, diversifiées et élaborées	
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées par autrui		

5.3.2.5.2. Compétence 2 Lire des textes courants, spécialisé et littéraires en français

5.3.2.5.3. Sens de la compétence

La lecture de textes courants, spécialisés et littéraires – sous forme orale, écrite, visuelle ou mixte – permet à l'élève d'accroître sa connaissance de la langue française et d'approfondir sa compréhension de la culture francophone.

La lecture de textes courants, spécialisés et littéraires – sous forme orale, écrite, visuelle ou mixte – permet à l'élève d'accroître sa connaissance de la langue française et d'approfondir sa compréhension de la culture francophone. Celui-ci aborde une grande variété de textes d'ici et d'ailleurs qui l'aident à analyser certaines problématiques et à élargir sa vision de certains événements ou faits de société dans le monde actuel. Par besoin d'information ou par intérêt personnel, il lit non seulement des textes courants et spécialisés (ex. article de journal ou de revue, émission de radio, récit historique, vidéo clip), mais aussi des textes littéraires (ex. roman, film, monologue, poème) qu'il apprend à apprécier. Grâce à ses diverses expériences de lecture, l'élève cultive le plaisir de lire et se constitue un bagage de connaissances dont il pourra se servir pour alimenter tant ses interactions et ses productions ultérieures en français que ses apprentissages dans d'autres disciplines. Sa compétence à lire constitue ainsi un outil qui facilite son intégration dans le milieu francophone, notamment s'il poursuit ses études en français, occupe un emploi où cette langue est requise ou participe à la vie culturelle francophone.

Au sortir du premier cycle du secondaire, l'élève comprend une variété de textes courants ou littéraires qu'il lit par plaisir, pour s'informer ou pour explorer la culture francophone. Lorsqu'il lit un texte, il est en mesure d'en interpréter le sens et d'en découvrir les idées, les valeurs ou les éléments culturels véhiculés. Il compare sa compréhension de la réalité dépeinte dans les textes ou des sujets abordés avec celle de ses pairs, ce qui l'amène à exercer son sens critique et à se former un point de vue personnel.

Au second cycle, l'élève diversifie davantage ses expériences de lecture, d'écoute ou de visionnage en effectuant des choix selon ses centres d'intérêt, ses goûts ou ses interrogations. Il varie ses intentions de lecture (ex. se divertir en écoutant un spectacle d'humour, s'informer sur des professions) afin de répondre à différents besoins d'information, de découverte ou d'imaginaire. Il a ainsi l'occasion d'exploiter en français des textes courants, spécialisés et littéraires, dont certains sont à caractère médiatique (ex. éditorial d'un journal, documentaire, conte à la radio). Ces textes sont de plus en plus complexes et abstraits à mesure qu'il progresse dans sa maîtrise de la langue. Ils peuvent être contextualisés par l'enseignant, au besoin, s'ils touchent des problématiques que l'élève connaît peu ou si ce sont des documents spécialisés relevant de domaines tels que celui de la science ou des arts. Il explore, analyse et apprend à apprécier diverses œuvres littéraires d'auteurs d'hier et d'aujourd'hui appartenant à différents genres (ex. nouvelle, fable, pièce de théâtre) et liés à la culture francophone d'ici et d'ailleurs (ex. québécoise, acadienne, française); il partage ensuite son appréciation avec ses pairs. Il témoigne de ses découvertes, de l'élargissement de ses références culturelles et de l'accroissement de son bagage linguistique dans un répertoire personnel de ressources francophones. Il peut y inclure également des critiques de ses lectures ou de ses visionnages, des traces de son exploration de certains médias et ressources documentaires, ainsi que des observations sur des faits de langue ou des signes culturels relevés dans les textes abordés. C'est en faisant des bilans réguliers de ses expériences de lecture, réalisés seul ou avec le soutien ponctuel de son enseignant, que l'élève peut s'assurer de choisir des textes dont les caractéristiques des éléments de la situation de communication varient. (22)

Pour développer sa compétence à lire des textes courants, spécialisés et littéraires en français, l'élève se donne une démarche personnalisée. Il s'approprie d'abord la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production, qu'il est amené à utiliser de façon autonome. Il la personnalise ensuite en fonction, par exemple, de son style cognitif, de son profil de lecteur ou de ses besoins, et il l'adapte à la situation de communication. Il peut aussi y intégrer certains aspects des démarches qu'il a utilisées dans d'autres disciplines (ex. science, arts). Pour saisir le sens précis et la portée d'un texte et pour bien employer l'information qu'il contient, l'élève mobilise les ressources humaines et matérielles et les stratégies appropriées. Il exploite aussi des notions grammaticales dont il apprend à reconnaître l'utilité dans la construction du sens du texte. Il se réfère à ses expériences antérieures et établit des liens entre les connaissances qu'il a sur le sujet (ex. notions et concepts, repères culturels), sur le contexte et sur l'auteur du texte. Lorsqu'il lit des textes à caractère médiatique, il détermine leur fonction (ex. information, divertissement, promotion), analyse les procédés utilisés et se questionne sur l'effet qu'ils exercent sur le destinataire. Il compare également le traitement de l'information ou de l'image dans les médias francophones et anglophones (ex. stéréotypes dans la publicité, photographies de personnalités politiques). Si sa lecture s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche, il exploite l'information contenue dans les textes pour répondre aux besoins spécifiques de cette recherche et il se donne des critères pour juger de la validité et de la pertinence de ses sources documentaires. Il exerce son jugement critique, discerne l'essentiel du superflu et réorganise ses connaissances en fonc-

tion de ses découvertes. Quelle que soit la situation, l'élève régule sa démarche et s'assure de la pertinence de ses actions ainsi que de ses choix de ressources et de stratégies. Enfin, il porte un regard critique et réflexif sur l'ensemble de sa démarche, sur sa façon de la personnaliser et sur la qualité de sa compréhension, et ce, pour améliorer son processus de lecture et pour ainsi devenir un meilleur auditeur, lecteur ou spectateur.

Afin de se situer par rapport au texte qu'il écoute, lit ou visionne, l'élève analyse les idées qui y sont véhiculées de façon explicite ou implicite ainsi que les manifestations culturelles propres à la société francophone dont le texte est porteur et, dans certains cas, les valeurs qui les sous-tendent. Il les met en relation avec ses idées, ses valeurs et ses caractéristiques personnelles ou culturelles, ce qui lui permet de mieux comprendre son propre système de référence linguistique et culturel et de se situer par rapport au contenu du texte. Il pourra, au fil du temps, mesurer l'évolution de ce système de référence et de ses attitudes à l'égard de la culture francophone. L'élève doit aussi être en mesure de porter un jugement critique et esthétique sur les textes abordés à partir d'un ensemble de critères qu'il établit en collaboration avec son enseignant et ses pairs. Il est ainsi amené à présenter ses réactions et ses appréciations ou à formuler un point de vue personnel réfléchi et structuré qu'il peut ensuite confronter à celui de ses pairs lors d'interactions (ex. cercle de lecture⁹) ou dans ses productions (ex. critique de film). Il juge également de l'influence du texte sur ses valeurs et sur sa vision du monde en étant attentif aux prises de conscience ou aux changements d'opinion, de comportement ou d'attitude que ce texte a suscités chez lui. Somme toute, la lecture de textes variés en français, dont les siens, lui permet de mieux connaître ses caractéristiques en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur et de dégager ses préférences et ses goûts en matière de lecture.

La lecture de textes variés en français permet à l'élève de mieux connaître ses caractéristiques en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur.

9. Les cercles de lecture ou de production constituent une forme d'apprentissage et d'entraide. Ils permettent aux élèves de partager leurs expériences et leurs découvertes en abordant différents aspects d'une tâche. Ensemble, les élèves négocient le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, expriment leurs réactions à son égard et discutent de la véracité des propos qui y sont tenus. Ils peuvent également discuter des difficultés survenues lors de la tâche. (23)

5.3.2.5.3.1.1. *Compétence 2 et ses composantes*

5.3.2.5.3.1.1.1. Diversifier ses expériences de lecture

5.3.2.5.3.1.1.2. Se donner une démarche personnalisée

5.3.2.5.3.1.1.3. Se situer par rapport au texte

5.3.2.5.3.1.2. *Critères d'évaluation*

- Diversité des textes explorés
- Adoption d'attitudes favorables à la lecture
- Gestion de la démarche
- Démonstration de sa compréhension du texte
- Interprétation de repères culturels et d'éléments médiatiques (24)

5.3.2.5.3.1.3. *Attentes de fin de cycle*

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et comprend avec facilité une grande variété de textes courants, spécialisés et littéraires de forme orale, écrite, visuelle ou mixte, susceptibles de répondre aux besoins scolaires, personnels, sociaux ou professionnels d'un jeune de son âge. Il se donne diverses intentions de lecture et aborde des textes de complexité variable s'adressant à différents types de destinataires et diffusés sur divers supports. Il lit également pour approfondir sa compréhension de la culture francophone d'ici et d'ailleurs. Il adopte une attitude positive à l'égard de la lecture et s'intéresse aux idées, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte.

Lorsqu'il lit un texte, l'élève gère de façon autonome une démarche de lecture empreinte de ses caractéristiques personnelles qu'il adapte à ses besoins, à la situation de communication et à son intention de communication. À cette fin, il mobilise à bon escient et de façon adéquate une variété de stratégies et de ressources humaines et matérielles, sélectionne les plus appropriées à sa compréhension du texte et régule sa démarche. En fonction de la tâche à accomplir, il évalue la crédibilité des sources d'information et la pertinence du contenu du texte choisi. À l'issue de sa tâche, il porte un jugement sur la qualité de sa démarche, la façon dont il l'a personnalisée, les améliorations à y apporter de même que sur la qualité de sa compréhension.

L'élève situe le texte dans son contexte, cerne l'intention de son auteur et en interprète le sens avec justesse. Il se sert de ses connaissances sur la langue et sur la culture pour relever les idées essentielles et secondaires et pour établir des liens entre le contenu du texte, son organisation et la situation de communication. De plus, il justifie son interprétation en mettant en lumière ce qu'il a repéré sur le plan de la grammaire du texte (ex. séquence, organisateurs textuels, pertinence ou suffisance des idées, procédés typographiques), sur le plan de la grammaire de la phrase (ex. types et formes de phrase, ponctuation, intonation) ainsi que sur le plan du lexique et des repères culturels. Il se situe par rapport à la position adoptée par l'auteur et aux idées qu'il exprime et rend compte de l'influence que le texte exerce sur lui. Enfin, il porte un jugement critique sur la qualité et la pertinence du texte.

L'élève interprète les repères culturels francophones dans les textes qu'il aborde et en dégage les valeurs véhiculées explicitement ou implicitement. Il justifie également son appréciation des repères analysés. Lorsqu'il s'agit d'un texte médiatique, il rend compte des procédés utilisés par les médias et explique l'influence qu'ils exercent sur le destinataire. (24)

5.3.2.5.3.1.4. *Tableau – Développement de la compétence Lire des textes courant, spécialisés et littéraires en français*

Compréhension d'une variété de textes répondant à diverses intentions de communication

Ex. s'informer : lire les directives d'un mode d'emploi

Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs généralement explicites

Ex. s'informer : lire la description d'un phénomène dans un magazine scientifique

Ex. s'informer et évaluer : visionner un documentaire et analyser les enjeux de la problématique présentée

Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs explicites ou implicites

Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées dans les textes abordés (25)

Contexte et modalités de réalisation			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes et abstraites qui nécessitent un traitement approfondi et qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève		Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. sujet connu)	Contextes peu familiers (ex. sujet peu connu)	Contextes non familiers (ex. sujet inconnu)
Nature des productions attendues	Compréhension d'une variété de textes répondant à diverses intentions de communication		
	Ex. s'informer : lire les directives d'un mode d'emploi	Ex. s'informer : lire la description d'un phénomène dans un magazine scientifique	Ex. s'informer et évaluer : visionner un documentaire et analyser les enjeux de la problématique présentée
	Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs généralement explicites		Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs explicites ou implicites
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées dans les textes abordés		

5.3.2.5.4. Compétence 3 Produire des textes variés en français

5.3.2.5.4.1. *Sens de la compétence*

Pour développer la compétence à produire des textes variés en français, l'élève se donne une démarche personnalisée. Il s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production. Il est ensuite appelé à la personnaliser en fonction, par exemple, de son style cognitif, de son profil de producteur ou de ses besoins et il l'adapte à la situation de communication. Ce travail de personnalisation l'aide à poser les actions qui sont nécessaires à l'atteinte du but qu'il s'est fixé et qui donnent à ses productions une couleur qui leur est propre. Pour construire le sens d'un texte, l'élève cerne les enjeux de la tâche et envisage différentes possibilités de réalisation. Il se réfère à ses connaissances et à ses expériences, dont ses lectures et ses échanges avec ses pairs ou avec des membres de la communauté francophone. En tout temps, il s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés, évitant toute forme de plagiat. Par ailleurs, il mobilise une diversité de ressources humaines et matérielles. Il exploite et applique ses connaissances sur la langue afin de produire des textes clairs, précis et nuancés dont le contenu, la forme et la présentation varient. Il les enrichit en y intégrant des éléments culturels. Mettant à profit sa créativité et exerçant son jugement critique, l'élève expérimente diverses formes d'expression, fait appel à différentes technologies (ex. logiciel de traitement de texte, diaporama électronique) et utilise une variété de supports (ex. imprimé, document multimédiatique). Il est aussi appelé à approfondir sa compréhension des codes et des conventions associés aux médias et peut même réutiliser ceux avec lesquels il s'est familiarisé dans d'autres disciplines. Tout au long de la tâche, l'élève utilise des stratégies appropriées et régule sa démarche en se questionnant régulièrement sur la pertinence de ses actions et de ses choix. En collaboration avec ses pairs ou l'enseignant, il se donne des critères d'appréciation qui lui permettent d'évaluer les textes qu'il produit seul ou avec d'autres. En cours de production ou à l'issue de la tâche, il présente son texte à ses pairs, discute avec eux de sa démarche et reçoit leur rétroaction (ex. dans le cadre de cercles de production). Il prend en considération leurs suggestions pour apporter les modifications

pertinentes à son texte, qu'il doive ou non être diffusé. En tout temps, il démontre un esprit d'entraide et de coopération, ce qui favorise une prise de décision harmonieuse et l'établissement de rapports égaux. Il se montre également respectueux envers la langue française et la culture qui y est associée. Lors du retour réflexif, l'élève se questionne sur l'ensemble de sa démarche et sur les choix effectués pour la personnaliser et analyse la qualité de sa production. Il tient compte de ses observations et se fixe de nouveaux défis à sa mesure, qu'il relèvera dans ses expériences de production subséquentes. (28)

5.3.2.5.4.1.1. *Compétence 3 et ses composantes*

5.3.2.5.4.1.1.1. Diversifier ses expériences de production

5.3.2.5.4.1.1.2. Se donner une démarche personnalisée

5.3.2.5.4.1.1.3. Se situer en tant que communicateur

5.3.2.5.4.1.2. *Critères d'évaluation*

- Diversification des productions
- Adoption d'attitudes favorables à la production
- Gestion de la démarche
- Cohérence du texte
- Application des conventions linguistiques et de la communication
- Intégration de repères culturels et d'éléments médiatiques (29)

5.3.2.5.4.1.3. *Attentes de fin de cycle*

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève produit de nombreux textes variés de forme orale, écrite, visuelle ou mixte et il communique avec aisance et précision. Ses productions prennent appui sur ses différents besoins et sur des problématiques issues des domaines généraux de formation. Il se donne des intentions de production variées et les respecte (ex. confronter un point de vue avec celui d'un pair, faire une appréciation critique d'une œuvre ou expliquer un phénomène dans le temps ou dans l'espace). Il traite de sujets diversifiés dont le degré de complexité varie et il présente ses textes sur divers supports. Il s'engage dans ses productions, accueille favorablement les commentaires de ses pairs et fait des commentaires constructifs sur leurs productions. Il se montre respectueux à l'égard de son destinataire et aborde la langue française et la culture francophone avec curiosité et intérêt.

Lorsqu'il produit un texte, l'élève utilise de façon autonome une démarche de production empreinte de ses caractéristiques personnelles, qu'il adapte à ses besoins et à la situation de communication. Il planifie la tâche et le contenu de son texte en fonction de l'intention qu'il s'est donnée et des autres caractéristiques des éléments de la situation de communication. Il crée son texte en respectant son plan. Il utilise l'ensemble de ses connaissances linguistiques afin de communiquer sa pensée de manière articulée et nuancée. Il mobilise à bon escient et de façon adéquate une variété de stratégies et de ressources humaines et matérielles. Il révise le contenu, la forme et la présentation de sa production à l'aide de son plan, d'outils et de diverses connaissances. Il régule sa démarche et la production de son texte. S'il produit un texte à caractère médiatique, il utilise des éléments propres à ce langage en fonction du message qu'il veut transmettre. Au cours de son retour réflexif, il porte un jugement sur sa démarche et sur la qualité de sa production et y

apporte les correctifs nécessaires. Il évalue aussi les choix qu'il a effectués pour personnaliser sa démarche ainsi que leur apport à son texte. Il identifie ses forces et les points qu'il doit améliorer comme producteur de textes en français.

L'élève structure son texte de manière appropriée. Il exploite différentes séquences textuelles et emploie une variété de marqueurs de relation adéquats. Il respecte également les règles de cohérence. Ses idées sont pertinentes et respectent son intention. Il transmet sa pensée de façon claire et précise dans un texte qui comporte suffisamment d'informations pour appuyer ses propos et il fait progresser l'information. Il enchaîne bien ses idées et harmonise les temps verbaux. Il construit correctement ses phrases et utilise un vocabulaire varié, précis et parfois spécialisé, en fonction de son intention ou du sujet traité. Il respecte les éléments du langage oral et les règles syntaxiques, morphologiques et orthographiques. Il fait appel à sa créativité et à ses connaissances culturelles pour enrichir ses productions. (29)

5.3.2.5.4.1.4. *Tableau – Développement de la compétence Produire des textes variés en français*

Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes

Ex. informer : présenter une situation problématique et sa solution lors d'un exposé

Production de textes de complexité variable, généralement bien structurés et cohérents

Ex. informer : comparer des films dans un résumé critique

Ex. informer et inciter à agir : sensibiliser à une cause à l'aide du contenu d'un site Web

Production de textes de complexité variable, bien structurés et cohérents Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs des autres dans ses productions (30)

5.3.2.5.4.1.5. *Image – Contenu de formation*

5.3.2.6. **Contenu de formation**

5.3.2.6.1. Image – ND

5.3.2.6.2. Éléments de la situation de communication

5.3.2.6.2.1. *Image – Éléments de la situation de communication*

CONTEXTE – Lieu physique, ambiance et moment

- Expériences et connaissances que les interlocuteurs possèdent à l'égard de la situation de communication

MESSAGE DESTINATEUR

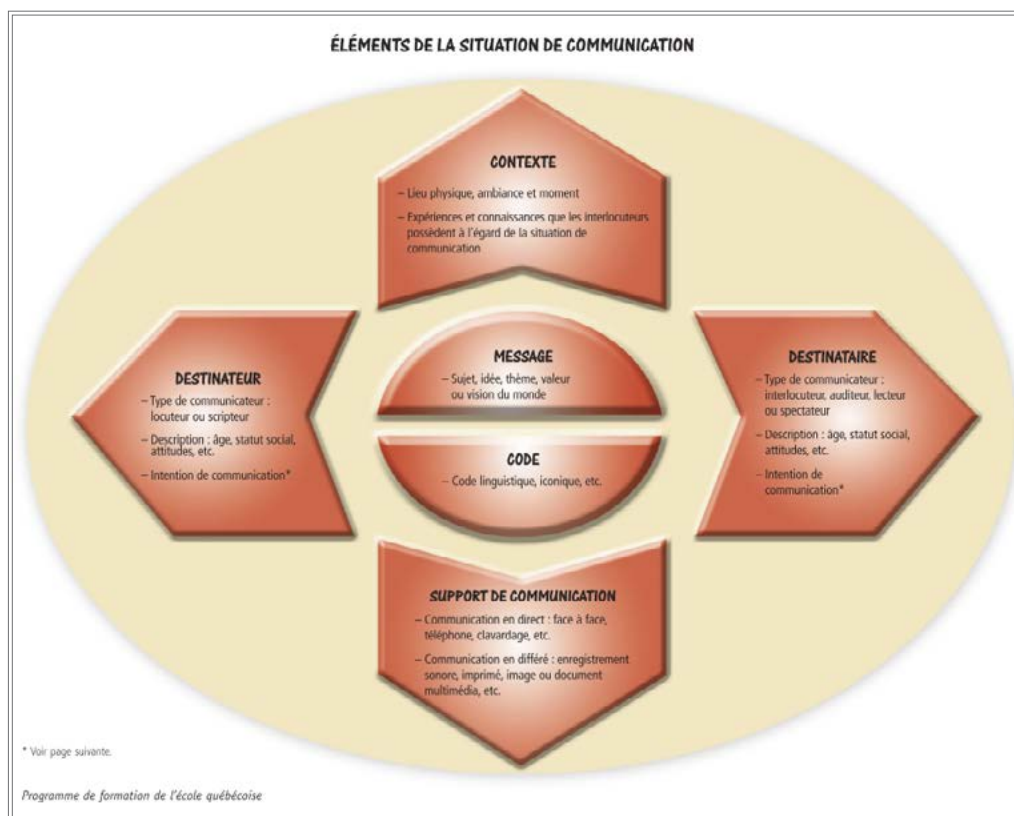
- Type de communicateur : locuteur ou scripteur
- Description : âge, statut social, attitudes, etc.
- Intention de communication*
- Sujet, idée, thème, valeur ou vision du monde

CODE – Code linguistique, iconique, etc. DESTINATAIRE

- Type de communicateur : interlocuteur, auditeur, lecteur ou spectateur
- Description : âge, statut social, attitudes, etc.
- Intention de communication*

SUPPORT DE COMMUNICATION

- Communication en direct : face à face, téléphone, clavardage, etc.
- Communication en différé : enregistrement sonore, imprimé, image ou document multimédia, etc. (



5.3.2.6.2.2. *Intentions de communication*

Les intentions de communication occupent une place importante dans l'apprentissage du français, langue seconde, puisqu'elles sont au cœur de nombreuses situations de communication et leur confèrent un sens. Dans des situations d'interaction ou de production, le destinataire se donne une ou des intentions qui se manifestent à travers diverses réalisations langagières et dans différentes formes de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes. Dans des situations de compréhension, le destinataire se donne une intention, mais il doit aussi découvrir celle du destinataire, à travers le texte ou la réalisation langagière, qui est exprimée dans le message qu'il entend, lit ou voit.

Le schéma qui suit illustre les relations possibles qui existent entre une intention de communication, des réalisations langagières et divers types de textes. Même si certaines réalisations langagières sont regroupées autour d'une intention de communication, cela ne signifie pas qu'elles soient uniquement reliées à celle-ci. En effet, une réalisation langagière telle que faire une démonstration peut répondre à plusieurs intentions de communication (ex. informer, inciter à agir) et prendre différentes formes (ex. présentation multimédia, affiche). Aussi, un texte tel qu'une lettre d'opinion ou une critique de film peut être porteur de différentes intentions (ex. exprimer, inciter à agir). (37)

5.3.2.6.2.2.1. *Tableau – Intentions de communication*

Biographie
Campagne publicitaire
Capsule pour un site Internet
Caricature
Curriculum vitæ
Débat
Documentaire
Entrevue
Essai
Fable
Improvisation
Lettre de motivation
Lettre d'opinion
Présenter l'analyse de sa démarche ou de son produit; porter un jugement; vérifier une hypothèse; douter, critiquer, s'interroger, formuler des critères d'appréciation;

ÉVALUER

Raconter une péripétie, une histoire, une découverte; exprimer un besoin physique ou psychologique, une émotion, un désir, des préférences, des vœux;

Raconter un fait; demander ou donner une explication, un avis; rapporter les paroles de quelqu'un; s'enquérir des intentions d'autrui; présenter un problème et ses solutions ou une relation causale;

Donner des consignes, un ordre ou un conseil; suggérer; convaincre; confronter; réfuter; sensibiliser; proposer ou recommander une solution;

EXPRIMER

prendre position en faveur de quelqu'un ou d'une cause; justifier son point de vue; exprimer ses opinions, ses valeurs; décrire une émotion, une sensation; etc.

INFORMER OU S'INFORMER

présenter, décrire ou expliquer un phénomène dans le temps ou dans l'espace; faire une démonstration; faire part du résultat d'une analyse ou d'une observation; etc.

INCITER À AGIR OU À RÉAGIR

expliquer le déroulement d'une activité ou d'une tâche à réaliser; présenter une alternative; animer une activité ou un groupe; argumenter; etc.

Créer des mots; jouer avec les mots, le sens des mots,

SE DIVERTIR OU AMUSER

Monologue

Mythe et légende

Nouvelle littéraire

Pièce de théâtre

Poème

Présentation multimédia

Programmation radiophonique ou télévisée

les gestes, l'intonation, le rythme ou les sonorités; etc.

commenter une exposition, un film, un spectacle; comparer des personnages, des événements, des lieux; comparer sa réalité avec celle des autres; situer ses valeurs et ses croyances; etc.

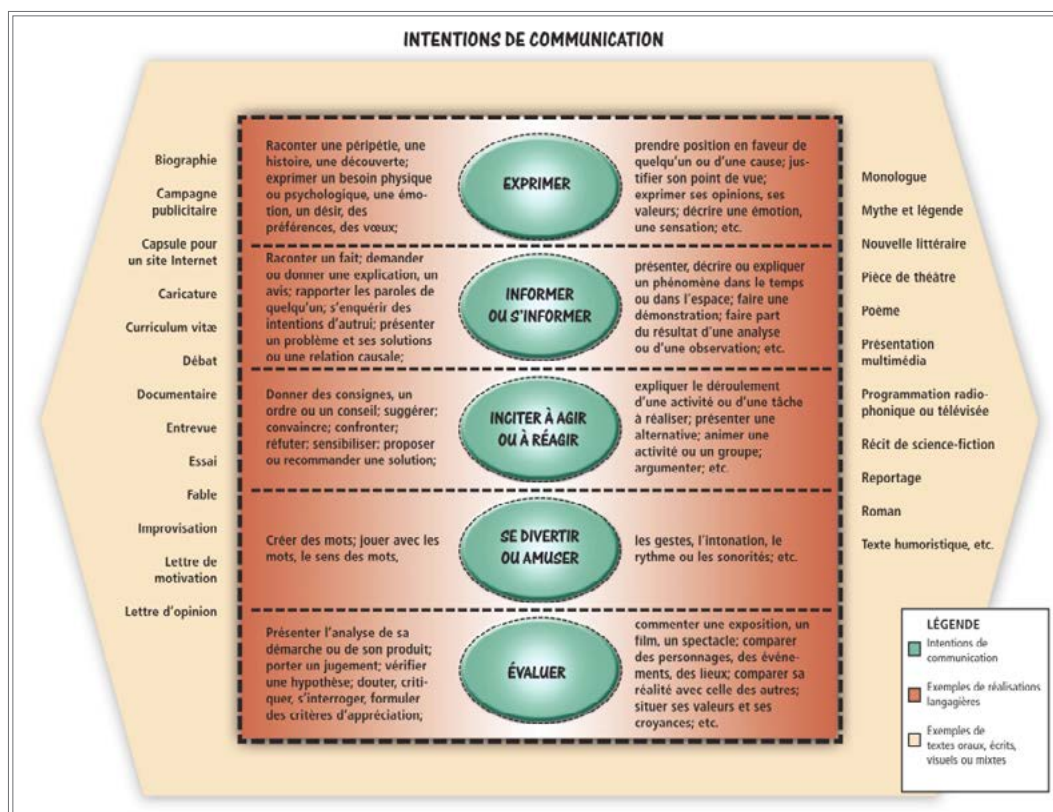
Récit de science-fiction Reportage Roman Texte humoristique, etc.

LÉGENDE

Intentions de communication

Exemples de réalisations langagières

Exemples de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes (38)



5.3.2.6.3. Image – ND

5.3.2.6.4. Repères culturels

La dimension sociolinguistique a trait aux connaissances et aux conditions nécessaires pour bien comprendre un locuteur francophone et communiquer de façon claire et efficace avec lui. Les repères regroupés sous cette dimension font donc référence à l'aspect social des interactions et sont essentiels tant pour développer des compétences langagières en français que pour participer activement à la société québécoise. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à :

- s'exercer à utiliser la langue comme un francophone (utilisation du code et des conventions qui y sont rattachées);
- appliquer les conventions de la communication (ex. exprimer son désaccord poliment, adopter ou interpréter des signes non verbaux ou paraverbaux, respecter les tours de parole);

Programme de formation de l'école québécoise

- reconnaître le registre de langue employé dans des médias ou des œuvres artistiques et s'assurer d'utiliser le bon registre dans différentes situations quotidiennes (ex. registre familial, standard);
- reconnaître des variétés du français et associer certains traits à une région, une province ou un pays (ex. accents, expressions idiomatiques);
- analyser l'influence du contact des cultures (ex. assimilation, emprunts);

- distinguer les particularités du code oral et du code écrit et les respecter (ex. poser une question grâce à l'intonation montante, reconnaître des formes abrégées comme « j'peux » à l'oral, utiliser l'adverbe de négation « ne » à l'écrit);
- comprendre certaines formes d'humour explicite et implicite en français (ex. blagues, devinettes, jeux de mots).

La dimension sociologique fait référence à la vie quotidienne et aux comportements des locuteurs natifs, ainsi qu'à leur organisation sociale en communauté. Pour que l'élève puisse fonctionner efficacement dans une communauté francophone et comprendre l'importance de cette dimension, l'enseignant l'invite à :

- rendre compte de conventions sociales ou de valeurs des cultures francophone et anglophone (ex. rapport à la religion ou au travail, rapport à l'autorité);
- comprendre et expliquer comment la culture est transmise par la famille, l'école ou la société, et analyser l'efficacité de ces voies de transmission (ex. bouche-à-oreille, enseignement, intérêt des parents pour des aspects culturels, téléroman, publicité);
- situer le rôle de l'individu et du groupe dans le maintien d'une communauté (ex. rôle et statut de l'homme, de la femme et de l'enfant, règles de vie);
- analyser l'organisation familiale et les valeurs transmises par la famille dans les deux communautés (ex. famille traditionnelle ou non, rôles, croyances);
- analyser l'aspect culturel des structures politique, économique et démocratique des pays de cultures francophone et anglophone (ex. caisses populaires Desjardins, type d'administration politique); (40)
- se construire une représentation nuancée des relations interpersonnelles, des traits de caractère typiques d'une culture et des comportements en société dans différents contextes ou milieux (ex. en amitié, en classe, dans un emploi, lors d'un jeu, dans des travaux en équipes, dans les passe-temps, dans les sports);
- analyser et comprendre certaines coutumes des deux cultures (ex. congés fériés, rites à différentes étapes de la vie, traditions culinaires, célébrations religieuses);
- apprécier certains groupes ou personnes ayant fortement marqué les francophones et les situer dans la francophonie (ex. artistes, athlètes, leaders politiques ou religieux, personnes s'étant démarquées par leur courage, leur détermination, leur charisme et leur contribution);
- comprendre et se référer à des aspects de l'histoire ou à des traits géographiques associés à la culture francophone (ex. emblèmes, événements et sites historiques, concentration des habitants sur les rives du Saint-Laurent).

La dimension esthétique se rapporte aux créations qui transmettent la vision du monde d'un peuple ou en assurent la diffusion en fonction d'un lieu ou d'une époque. Afin que l'élève saisisse bien la place qu'elles occupent dans la vie des gens, l'enseignant l'incite à :

- apprécier la chanson et la musique francophones et leurs lieux d'expression et reconnaître leur rôle dans la vie des gens (ex. chanson contemporaine en français d'ici et d'ailleurs, festival, musique et chants folkloriques traditionnels);
- fréquenter et apprécier les médias francophones (ex. émission de radio ou de télévision communautaire, privée, nationale ou internationale; journal privé ou communautaire; hebdomadaire régional; magazine pour jeunes; musée virtuel; site Internet);

- approfondir sa connaissance de la littérature en langue française (ex. bande dessinée, biographie, fable, mythe ou légende, récit, roman, poème) ainsi que des auteurs classiques ou contemporains;
- se divertir par le théâtre, le cinéma et la vidéo (ex. théâtre classique ou contemporain; improvisation; film romantique, d'action ou de science-fiction; clip);
- apprécier les arts et la danse (ex. peinture; sculpture; musée; galerie d'art; danse folklorique, traditionnelle ou contemporaine). (41)

5.3.2.6.5. Image – ND

5.3.2.6.6. Grammaire du texte

5.3.2.6.6.1. *Tableau – Cohérence du texte*

5.3.2.6.6.2. *Tableau – Marques d'organisation textuelle*

5.3.2.6.6.3. *Tableau – Organisation textuelle*

5.3.2.6.6.4. *Tableau – Éléments du langage médiatique*

Les éléments propres au texte à caractère médiatique comprennent les codes, les conventions et les techniques présentés ci-dessous.

- Codes et techniques : son, musique, volume, image, photographie, mouvement, couleur, gestuelle, effets spéciaux, techniques utilisées pour créer une impression ou un effet particulier, etc.
- Codes et conventions ayant trait aux affiches et aux messages publicitaires : logotype, slogan, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel, etc.
- Montage graphique : séquences d'images, illustrations, utilisation de la couleur; la une d'un journal ainsi que le bandeau, la manchette, la brève, l'utilisation de la photographie, etc.
- Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc.

14. En ce qui concerne l'information ou la transmission du message médiatique, voir la discipline English Language Arts, le domaine général de formation Médias et la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (45)

Éléments du langage médiatique¹⁴

Les éléments propres au texte à caractère médiatique comprennent les codes, les conventions et les techniques présentés ci-dessous.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Codes et techniques : son, musique, volume, image, photographie, mouvement, couleur, gestuelle, effets spéciaux, techniques utilisées pour créer une impression ou un effet particulier, etc. – Codes et conventions ayant trait aux affiches et aux messages publicitaires : logotype, slogan, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – Montage graphique : séquences d'images, illustrations, utilisation de la couleur; la une d'un journal ainsi que le bandeau, la manchette, la brève, l'utilisation de la photographie, etc. – Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc. |
|--|---|

¹⁴ En ce qui concerne l'information ou la transmission du message médiatique, voir la discipline English Language Arts, le domaine général de formation Médias et la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

5.3.2.6.7. Grammaire de la phrase

5.3.2.6.7.1. *Tableau – Grammaire de la phrase*

5.3.2.6.8. Lexique

Formation des mots

- Dérivation : radical, préfixes, suffixes
- Composition (ex. micro-ondes, porte-monnaie)
- Télésopage (ex. courriel, franglais)
- Abrègement : troncation (ex. télé), sigles (ex. ONF), acronymes (ex. cégep, OTAN)
- Emprunt à d'autres langues (ex. souvlaki, match, spa, wapiti) (50)

5.3.2.6.9. Image – ND

5.3.2.6.10. Stratégies d'apprentissage

5.3.2.6.10.1. *Stratégies métacognitives*

5.3.2.6.10.2. *Stratégies cognitives*

5.3.2.6.10.3. *Stratégies sociales et affectives*

5.3.2.6.11. Image – ND

5.3.2.6.12. Ressources humaines et matérielles

L'élève joue un rôle important dans son appropriation des ressources francophones, car il est appelé à les utiliser de façon autonome et à les exploiter fréquemment. L'enseignant l'encourage aussi à fréquenter des institutions culturelles francophones d'ici (ex. bibliothèque, cinéma, théâtre, musée) et d'ailleurs (ex. visites virtuelles sur Internet). Ce faisant, il élargit sa vision de la francophonie. (57)

5.3.2.6.12.1. *Tableau – Ressources humaines et matérielles pouvant servir de références ou d'outils à l'élève*

Ressources humaines

Ressources humaines et matérielles pouvant servir de références ou d'outils à l'élève

Personnes-ressources du milieu

- scolaire : enseignant, pairs, éducateur spécialisé, directeur d'école, conseiller d'orientation, orthopédagogue, etc.
- familial : famille immédiate et élargie
- de la santé : infirmier, travailleur social, psychologue, diététiste, etc.
- artistique : auteur, musicien, photographe, comédien, conteur, etc.
- communautaire : policier, pompier, politicien, responsable d'un organisme pour jeunes, agent de voyage, avocat, vétérinaire, traducteur, journaliste, athlète, etc.

Ressources

- linguistiques : dictionnaires (ex. usuel, visuel, de synonymes, de proverbes), grammaires, livres et tableaux de conjugaison, cartes sémantiques, etc.
- littéraires : romans, pièces de théâtre, recueils (ex. nouvelles littéraires, contes, fables, légendes, poèmes, chansons), bandes dessinées, photoromans, etc.
- documentaires : encyclopédies, atlas, biographies, fiches techniques, manuels scolaires, reportages, etc.

- médiatiques : journaux, émissions de télévision (ex. bulletins de nouvelles, téléromans, téléseries, annonces publicitaires), émissions de radio, revues d'actualité ou spécialisées, spectacles, films, etc.
- technologiques : logiciels, jeux multimédias, dictionnaires et conjugueurs en ligne, encyclopédies virtuelles, etc. (57)

Ressources humaines et matérielles pouvant servir de références ou d'outils à l'élève	
Ressources humaines	Ressources matérielles
<p>Personnes-ressources du milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> – scolaire : enseignant, pairs, éducateur spécialisé, directeur d'école, conseiller d'orientation, orthopédagogue, etc. – familial : famille immédiate et élargie – de la santé : infirmier, travailleur social, psychologue, diététiste, etc. – artistique : auteur, musicien, photographe, comédien, conteur, etc. – communautaire : policier, pompier, politicien, responsable d'un organisme pour jeunes, agent de voyage, avocat, vétérinaire, traducteur, journaliste, athlète, etc. 	<p>Ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> – linguistiques : dictionnaires (ex. usuel, visuel, de synonymes, de proverbes), grammaires, livres et tableaux de conjugaison, cartes sémantiques, etc. – littéraires : romans, pièces de théâtre, recueils (ex. nouvelles littéraires, contes, fables, légendes, poèmes, chansons), bandes dessinées, photoromans, etc. – documentaires : encyclopédies, atlas, biographies, fiches techniques, manuels scolaires, reportages, etc. – médiatiques : journaux, émissions de télévision (ex. bulletins de nouvelles, téléromans, téléseries, annonces publicitaires), émissions de radio, revues d'actualité ou spécialisées, spectacles, films, etc. – technologiques : logiciels, jeux multimédias, dictionnaires et conjugueurs en ligne, encyclopédies virtuelles, etc.

5.3.2.6.13. Répertoire personnel de ressources francophones

Le répertoire personnel de ressources francophones constitue un outil dans lequel l'élève témoigne de l'élargissement de ses références culturelles et mesure l'accroissement de son bagage linguistique en français. Tout comme le portfolio, le répertoire sert à consigner des découvertes et des travaux de l'élève et à gérer leur organisation. Il ne se limite cependant pas à attester ses réalisations et ses savoirs; il rassemble de façon méthodique des traces des interactions de l'élève, de ses lectures et de ses productions en français²⁵, des références à diverses ressources²⁶ ainsi que d'autres documents susceptibles de l'aider dans son apprentissage de la langue²⁷ et dans l'appropriation de la culture qui s'y rattache. Vu son importance et l'ampleur qu'il peut prendre, ce répertoire devrait servir à l'élève tout au long du deuxième cycle du secondaire. Ce dernier pourra ainsi l'utiliser afin de répondre à ses besoins, d'analyser sa progression et de poursuivre le développement de ses compétences en français. L'enseignant l'aidera à l'exploiter le plus judicieusement possible.

25. Ex. notes, résumés, annotations, appréciations, critiques, réflexions sur ses apprentissages et sur la culture francophone.

26. Ex. articles de journaux ou de revues, dépliants, adresses, numéros de téléphone, sites Internet, noms d'organismes, dates d'événements ou de festivals.

27. Ex. règles de grammaire, liste de mots-outils, liste de préfixes ou de suffixes pour l'expansion du vocabulaire (58)

5.3.2.6.14. Image – ND

5.3.2.6.15. Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

5.3.2.6.15.1. Image – ND

5.3.2.6.15.2. Tableau – 1. Préparation

Pour se préparer à la tâche, l'élève :

- s'assure de bien comprendre la tâche; – anticipe le contenu du texte; – précise ou décode l'intention de communication et l'effet recherché chez le ou les destinataires; – anticipe la marche à suivre et projette diverses modalités de réalisation de la tâche; – active ses connaissances antérieures; – se soucie de diversifier son expérience (ex. type de texte, intention, support);
- planifie la tâche de façon détaillée en fonction de la situation de communication : • détermine l'objectif à atteindre et les enjeux de la tâche, • reconnaît ou choisit les éléments de la situation de communication, • organise la tâche avec ses pairs et, avec eux, détermine le rôle de chacun des équipiers, le cas échéant, • fait un plan de son texte, si nécessaire, • détermine les éléments linguistiques utiles, • détermine les éléments culturels pertinents dont le registre de langue, • reconnaît ou choisit la ou les formes d'expression utilisées ou à utiliser (ex. langage plastique, musical, gestuel ou symbolique), • détermine les ressources humaines et matérielles à mobiliser et examine leur pertinence, • établit avec soutien les critères de réussite associés à la tâche, • élabore un échéancier;
- se documente sur le sujet traité;
- détermine les forces personnelles sur lesquelles il s'appuiera et les points qu'il souhaite améliorer en se référant à son répertoire personnel de ressources francophones ou à ses expériences antérieures. (61)

1. Préparation

Pour se préparer à la tâche, l'élève :

- s'assure de bien comprendre la tâche;
- anticipe le contenu du texte;
- précise ou décode l'intention de communication et l'effet recherché chez le ou les destinataires;
- anticipe la marche à suivre et projette diverses modalités de réalisation de la tâche;
- active ses connaissances antérieures;
- se soucie de diversifier son expérience (ex. type de texte, intention, support);
- planifie la tâche de façon détaillée en fonction de la situation de communication :
 - détermine l'objectif à atteindre et les enjeux de la tâche,
 - reconnaît ou choisit les éléments de la situation de communication,
 - organise la tâche avec ses pairs et, avec eux, détermine le rôle de chacun des équipiers, le cas échéant,
 - fait un plan de son texte, si nécessaire,
 - détermine les éléments linguistiques utiles,
 - détermine les éléments culturels pertinents dont le registre de langue,
 - reconnaît ou choisit la ou les formes d'expression utilisées ou à utiliser (ex. langage plastique, musical, gestuel ou symbolique),
 - détermine les ressources humaines et matérielles à mobiliser et examine leur pertinence,
 - établit avec soutien les critères de réussite associés à la tâche,
 - élabore un échéancier;
- se documente sur le sujet traité;
- détermine les forces personnelles sur lesquelles il s'appuiera et les points qu'il souhaite améliorer en se référant à son répertoire personnel de ressources francophones ou à ses expériences antérieures.

5.3.2.6.15.3. *Tableau – 2. Réalisation*

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production *** Production) 2.1 Pour construire le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, l'élève :

- établit un lien entre la tâche à accomplir et la réalité extrascolaire, comme le marché du travail³⁰;
- met en relation les éléments d'information du texte (ex. le sujet, les idées principales et secondaires, les éléments culturels, les personnages, l'intrigue);
- sélectionne les informations qui répondent à ses besoins, à ses questions ou à son intention de communication;
- dégage ou décrit les sentiments, les idées, les valeurs ou les éléments culturels explicitement ou implicitement véhiculés ou à véhiculer;

- distingue ce qui appartient au domaine du réel de ce qui relève de l'imaginaire;
- applique ses connaissances linguistiques (ex. éléments de cohérence) et culturelles (ex. connaissances des institutions francophones) pour traiter l'information;
- exploite les marques d'organisation textuelle et les éléments du langage médiatique (ex. couleurs et sons dans une publicité);
- se situe par rapport au destinataire, aux personnages, à leurs actions, à leurs valeurs ou aux événements présentés;
- accomplit sa tâche selon les règles de travail établies en groupe, s'il y a lieu;
- utilise des stratégies efficaces en fonction de ses besoins ou de ses difficultés;
- annote son texte pour en enrichir la forme ou le contenu, ou pour consigner des éléments dans son répertoire**;
- revoit la pertinence du choix du support ou de l'outil technologique**;
- réinvestit les notions grammaticales ou lexicales abordées en classe (ex. congénères);
- intègre à ses textes des idées, des connaissances et des éléments culturels francophones issus de ses lectures, de ses visionnages, de ses écoutes, de ses discussions, etc., ou dégage les liens existant entre ces différents éléments;
- reconnaît ou peut utiliser certains procédés linguistiques (ex. jeux de mots, métaphores);
- mène la tâche à terme en régulant sa démarche;
- produit une première ébauche en français en se référant à son répertoire de ressources francophones et autres ressources appropriées***;
- s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés*;
- consulte sa planification pour rendre sa tâche conforme à l'intention. (62)

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production *** Production)

2.1 Pour construire le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, l'élève :

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – établit un lien entre la tâche à accomplir et la réalité extrascolaire, comme le marché du travail³⁰; – met en relation les éléments d'information du texte (ex. le sujet, les idées principales et secondaires, les éléments culturels, les personnages, l'intrigue); – sélectionne les informations qui répondent à ses besoins, à ses questions ou à son intention de communication; – dégage ou décrit les sentiments, les idées, les valeurs ou les éléments culturels explicitement ou implicitement véhiculés ou à véhiculer; – distingue ce qui appartient au domaine du réel de ce qui relève de l'imaginaire; – applique ses connaissances linguistiques (ex. éléments de cohérence) et culturelles (ex. connaissances des institutions francophones) pour traiter l'information; – exploite les marques d'organisation textuelle et les éléments du langage médiatique (ex. couleurs et sons dans une publicité); – se situe par rapport au destinataire, aux personnages, à leurs actions, à leurs valeurs ou aux événements présentés; – accomplit sa tâche selon les règles de travail établies en groupe³¹, s'il y a lieu; | <ul style="list-style-type: none"> – utilise des stratégies efficaces en fonction de ses besoins ou de ses difficultés; – annote son texte pour en enrichir la forme ou le contenu, ou pour consigner des éléments dans son répertoire**; – revoit la pertinence du choix du support ou de l'outil technologique**; – réinvestit les notions grammaticales ou lexicales abordées en classe (ex. congénères); – intègre à ses textes des idées, des connaissances et des éléments culturels francophones issus de ses lectures, de ses visionnages, de ses écoutes, de ses discussions, etc., ou dégage les liens existant entre ces différents éléments; – reconnaît ou peut utiliser certains procédés linguistiques (ex. jeux de mots, métaphores); – mène la tâche à terme en régulant sa démarche; – produit une première ébauche en français en se référant à son répertoire de ressources francophones et autres ressources appropriées***; – s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés*; – consulte sa planification pour rendre sa tâche conforme à l'intention. |
|---|--|

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production *** Production) (Suite)

2.2 Pour parfaire un texte oral, écrit, visuel ou mixte, ou la compréhension qu'il en a, l'élève :

- analyse le texte et vérifie s'il respecte l'intention de communication;

- modifie son texte au besoin***;
- adapte sa démarche au besoin;
- a recours à différentes ressources, telles qu'un pair, un expert, les dictionnaires, les tableaux de conjugaison, son répertoire personnel de ressources francophones, etc.;
- évalue la pertinence des procédés, des codes ou des techniques à caractère médiatique utilisés³²**;
- revoit le texte plus d'une fois en se préoccupant du contenu (ex. pertinence des idées, éléments culturels), de la forme (ex. concordance des temps) et de la présentation (taille, forme et police de caractère)**;
- utilise des opérations syntaxiques afin de clarifier le message, de réorganiser les idées, d'enrichir, de préciser, de nuancer sa pensée ainsi que de créer ou de comprendre des effets de style**;
- se soucie ou observe des éléments de la phrase orale.

2.3 Pour diffuser son texte, l'élève : – soigne sa présentation ou son texte*;

- partage son texte avec le public qu'il a ciblé lors de la sélection des éléments de la situation*;
- est attentif aux réactions que suscite son texte chez le destinataire et s'ajuste en conséquence*.

32. Voir le domaine général de formation Médias. (63)

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production *** Production) (Suite)	
2.2 Pour parfaire un texte oral, écrit, visuel ou mixte, ou la compréhension qu'il en a, l'élève :	2.3 Pour diffuser son texte, l'élève :
<ul style="list-style-type: none"> – analyse le texte et vérifie s'il respecte l'intention de communication; – modifie son texte au besoin***; – adapte sa démarche au besoin; – a recours à différentes ressources, telles qu'un pair, un expert, les dictionnaires, les tableaux de conjugaison, son répertoire personnel de ressources francophones, etc.; – évalue la pertinence des procédés, des codes ou des techniques à caractère médiatique utilisés³²**; – revoit le texte plus d'une fois en se préoccupant du contenu (ex. pertinence des idées, éléments culturels), de la forme (ex. concordance des temps) et de la présentation (taille, forme et police de caractère)**; – utilise des opérations syntaxiques afin de clarifier le message, de réorganiser les idées, d'enrichir, de préciser, de nuancer sa pensée ainsi que de créer ou de comprendre des effets de style**; – se soucie ou observe des éléments de la phrase orale. 	<ul style="list-style-type: none"> – soigne sa présentation ou son texte*; – partage son texte avec le public qu'il a ciblé lors de la sélection des éléments de la situation*; – est attentif aux réactions que suscite son texte chez le destinataire et s'ajuste en conséquence*.

32. Voir le domaine général de formation Médias.

3. Retour réflexif Pour faire un retour sur la tâche dans son ensemble, l'élève :

- contribue à diverses formes de discussions (ex. groupe, équipes, cercles de lecture ou de production) :
 - discute de l'efficacité du message transmis, du support choisi et du registre de langue utilisé,
 - respecte les divergences de points de vue, • s'entretient avec ses pairs au sujet des stratégies qu'il a utilisées;
- mesure l'influence du texte sur le ou les destinataires;
- porte un jugement sur sa démarche, son produit, certaines de ses décisions ou ses apprentissages;
- établit un lien entre les étapes franchies et les éléments qui ont conduit à la réussite ou qui y ont fait obstacle;
- se sert de l'erreur pour repérer ses lacunes (ex. grammaire, repères culturels), recherche des solutions et les consigne dans son répertoire personnel de ressources francophones;
- analyse les difficultés qu'il éprouve en français et les moyens mis en œuvre pour les surmonter;
- apprécie les retombées du travail coopératif sur soi ou sur le groupe;
- s'interroge sur sa capacité à mener à bien une tâche ou à conduire ses projets à terme et cerne les améliorations souhaitables;
- réfléchit sur sa façon d'utiliser son répertoire personnel de ressources francophones pour accroître ses connaissances sur la culture et la langue;
- juge de la qualité de sa contribution et évalue son attitude aux différentes étapes de réalisation de la tâche;
- apprécie l'évolution de ses préférences et de ses goûts personnels;
- prend conscience de son évolution en tant que communicateur, à l'oral comme à l'écrit;
- se fixe de nouveaux défis à sa mesure, à court ou moyen terme, en fonction de ce qui a été peu exploré ou qui ne l'a pas été dans son répertoire (ex. intention de communication, support, type de texte);
- évalue son niveau de bilinguisme. (64)

3. Retour réflexif

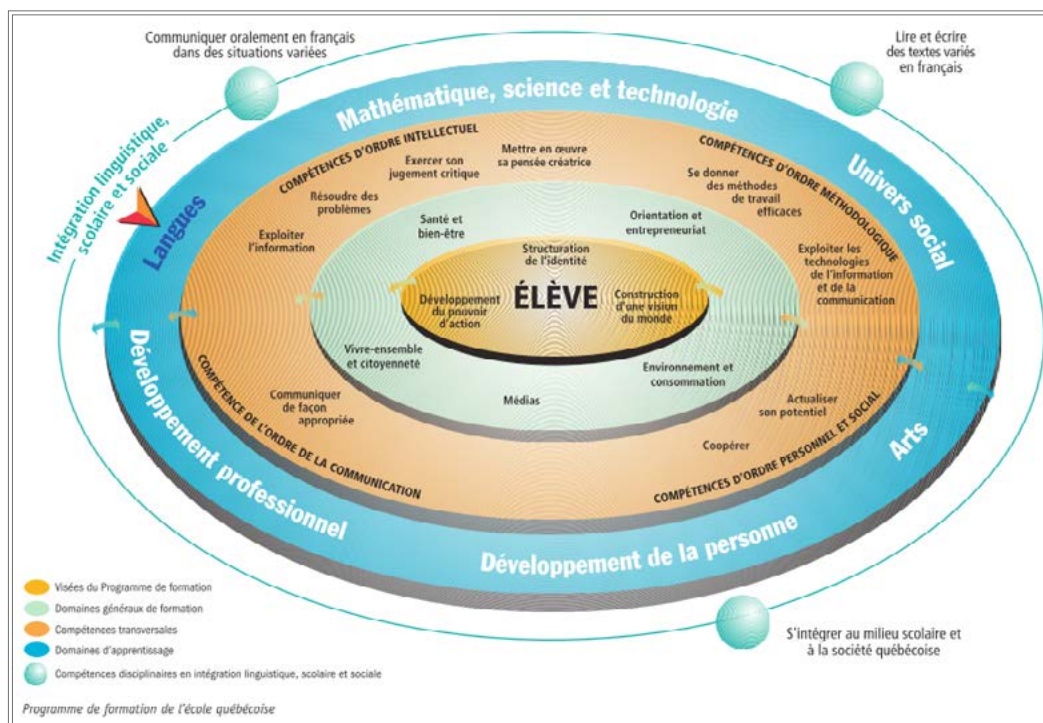
Pour faire un retour sur la tâche dans son ensemble, l'élève :

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – contribue à diverses formes de discussions (ex. groupe, équipes, cercles de lecture ou de production) : <ul style="list-style-type: none"> • discute de l'efficacité du message transmis, du support choisi et du registre de langue utilisé, • respecte les divergences de points de vue, • s'entretient avec ses pairs au sujet des stratégies qu'il a utilisées; – mesure l'influence du texte sur le ou les destinataires; – porte un jugement sur sa démarche, son produit, certaines de ses décisions ou ses apprentissages; – établit un lien entre les étapes franchies et les éléments qui ont conduit à la réussite ou qui y ont fait obstacle; – se sert de l'erreur pour repérer ses lacunes (ex. grammaire, repères culturels), recherche des solutions et les consigne dans son répertoire personnel de ressources francophones; – analyse les difficultés qu'il éprouve en français et les moyens mis en œuvre pour les surmonter; | <ul style="list-style-type: none"> – apprécie les retombées du travail coopératif sur soi ou sur le groupe; – s'interroge sur sa capacité à mener à bien une tâche ou à conduire ses projets à terme et cerne les améliorations souhaitables; – réfléchit sur sa façon d'utiliser son répertoire personnel de ressources francophones pour accroître ses connaissances sur la culture et la langue; – juge de la qualité de sa contribution et évalue son attitude aux différentes étapes de réalisation de la tâche; – apprécie l'évolution de ses préférences et de ses goûts personnels; – prend conscience de son évolution en tant que communicateur, à l'oral comme à l'écrit; – se fixe de nouveaux défis à sa mesure, à court ou moyen terme, en fonction de ce qui a été peu exploré ou qui ne l'a pas été dans son répertoire (ex. intention de communication, support, type de texte); – évalue son niveau de bilinguisme. |
|--|---|

5.4.1. Image – Apport du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



5.4.2. Présentation de la discipline

5.4.2.1. Image – ND

5.4.2.2. Relations entre le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation

5.4.2.2.1. Relations avec les domaines généraux de formation

5.4.2.2.1.1. Santé et bien-être

5.4.2.2.1.2. Orientation en entrepreneuriat

5.4.2.2.1.3. Environnement et consommation

5.4.2.2.1.4. Médias

Pourquoi se permet-on de critiquer le gouvernement en place à la télévision et dans les journaux? Pourquoi y a-t-il des informations différentes dans les journaux, à la télévision et à la radio?

L'élève immigrant doit se créer de nouveaux repères pour appréhender les réalités sociales qu'il découvre. La fréquentation des médias lui sera très utile pour s'informer et pour mieux comprendre les valeurs de la société québécoise. Il devra toutefois être attentif au contenu des messages médiatiques afin de bien en dégager le sens. Il devra aussi apprendre à porter un regard critique

tant sur la forme que sur le contenu de ces messages et prendre conscience de leurs effets possibles. (4)

5.4.2.2.1.5. *Vivre-ensemble et citoyenneté*

5.4.2.2. Relations avec les compétences transversales

De par leur nature même, les compétences transversales constituent, chacune à leur manière, d'importants outils pour permettre à l'élève d'intégrer son nouveau milieu scolaire. Il est important de souligner que les compétences transversales du nouvel arrivant n'ont pas nécessairement été développées de la même manière que celles de l'élève scolarisé au Québec. Il peut mettre en œuvre certaines d'entre elles plus aisément que d'autres. Par exemple, il peut avoir acquis des méthodes de travail efficaces, mais n'avoir jamais été amené à exercer son jugement critique. Certains élèves connaissent peu les technologies de l'information et de la communication, alors que d'autres sont de véritables experts. Le développement des compétences transversales aura donc une grande portée pour l'élève du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, car il favorisera sa réussite dans ce programme et tout au long de son cheminement scolaire. (4)

L'apprentissage de la langue est particulièrement propice au développement des compétences transversales, puisque la langue constitue l'instrument par lequel l'élève construit ses connaissances. Les compétences disciplinaires Communiquer oralement en français dans des situations variées et Lire et écrire des textes variés en français offrent donc à l'enseignant de nombreuses occasions d'amener l'élève à développer non seulement la compétence transversale de l'ordre de la communication mais aussi celles d'ordre intellectuel, méthodologique ou personnel et social. Une présentation orale est un exemple de situation où plusieurs compétences transversales sont mises à contribution. L'élève est ainsi appelé à utiliser Internet pour chercher de l'information (Exploiter les technologies de l'information et de la communication), à sélectionner les informations pertinentes (Exploiter l'information, Exercer son jugement critique), à énoncer son point de vue et à le confronter avec celui des autres (Actualiser son potentiel). Dans le cas où des élèves sont invités à faire une recommandation au conseil d'élèves de l'école au nom de leur classe, la compétence disciplinaire S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise est sollicitée tout comme les compétences transversales Résoudre des problèmes, Exercer son jugement critique et Coopérer. (5)

5.4.2.2.3. Relations avec les autres disciplines

5.4.2.3. Contextes organisationnel et pédagogique

5.4.2.3.1. Services offerts

5.4.2.3.2. Défis de l'intégration

5.4.2.3.3. Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant

5.4.2.3.4. Climat de classe

5.4.2.3.5. Rôle de l'élève

5.4.2.3.6. Ressources humaines, matérielles et technologiques

À son arrivée au Québec, l'élève immigrant a généralement peu accès, en dehors du cadre scolaire, à des ressources pour développer ses compétences en français. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour susciter la curiosité de l'élève à cet égard. Par exemple, il peut afficher

du matériel varié sur les murs de la classe, exposer l'élève à des documents authentiques à sa portée, l'informer sur les ressources aisément accessibles (ex. bibliothèque municipale), inviter des intervenants du milieu communautaire ou lui faire visiter des lieux culturels. Si Internet est accessible dans l'école, il l'intégrera dans son enseignement en tant que ressource documentaire d'usage courant. Il en profitera pour aider les élèves à développer leur jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et pour leur apprendre à respecter les règles d'éthique relatives à son utilisation et à la propriété intellectuelle.

En classe, l'élève est incité à consulter régulièrement des ressources documentaires en français telles que dictionnaires, tableaux de conjugaison, manuels, journaux, magazines, romans ou atlas. Selon les moyens mis à sa disposition, il peut recourir à des ressources technologiques pour rechercher des informations, approfondir ses connaissances sur la langue et la culture (ex. ordinateur, télévision, radio), échanger avec des locuteurs francophones ou présenter ses productions (ex. ordinateur, caméra vidéo). L'élève peut aussi être invité à consulter des personnes-ressources du milieu scolaire (ex. éducateur spécialisé, travailleur social, conseiller d'orientation) ou de la communauté (ex. voisin, membre d'un organisme pour jeunes) qui l'aideront à mieux comprendre sa nouvelle réalité. (8)

5.4.2.3.7. Approches pédagogiques

5.4.2.3.8. Différenciation pédagogique

5.4.2.3.9. Progression en spirale

5.4.2.3.9.1. *Image – Progression en spirale*

5.4.2.3.10. Situation d'apprentissage et d'évaluation

5.4.2.3.11. Évaluation

5.4.2.3.11.1. *Image – Les trois compétences du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale*

5.4.3. **Compétence 1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées**

5.4.3.1. **Sens de la compétence**

5.4.3.2. **Compétence 1 et ses composantes**

5.4.3.2.1. Utiliser le français dans des situations variées de la vie courante et scolaire

5.4.3.2.2. Se donner une démarche adaptée à la situation

5.4.3.2.3. Respecter les conventions de la communication orale

5.4.3.3. **Attentes de fin de programme**

5.4.3.4. **Critères d'évaluation**

5.4.3.5. **Contexte pour favoriser le développement de la compétence Communiquer oralement en français dans des situations variées**

5.4.4. **Compétence 2 – Lire et écrire des textes variés en français**

5.4.4.1. **Sens de la compétence**

L'élève doit développer la capacité de comprendre les informations contenues dans des textes d'usage scolaire ou autre et il doit pouvoir y réagir. L'enseignant le met donc en contact avec des textes variés (y compris des textes médiatiques) qui lui permettent de connaître et d'utiliser le vocabulaire propre aux différentes disciplines scolaires et d'explorer à la fois l'aspect communicatif et l'aspect structural des textes. Il peut s'agir de textes suivis, mais aussi de textes schématiques dont l'information est présentée sous diverses formes (ex. cartes de réseaux de transport, télé-horaires, tableaux, graphiques) ou encore de textes à contenu quantitatif qui exigent des connaissances et des compétences mathématiques (ex. bon de commande à remplir, menu à composer à partir d'une carte de restaurant en fonction d'un budget déterminé, classement de résultats sportifs)¹⁰.

10. Voir à ce sujet : OCDE et Statistique Canada, La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'enquête sur la littératie des adultes, 2000, 208 p. (16)

5.4.4.2. **Compétence 2 et ses composantes**

5.4.4.2.1. Construire du sens

5.4.4.2.2. Se donner une démarche adaptée à situation

5.4.4.2.3. S'approprier la terminologie française propre aux disciplines scolaires

5.4.4.3. **Attentes de fin de programme**

5.4.4.3.1. Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

5.4.4.4. **Critères d'évaluation**

5.4.4.5. **Contexte pour favoriser le développement de la compétence Lire et écrire des textes variés en français**

5.4.5. **Compétence 3 – S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise**

5.4.5.1. **Sens de la compétence**

5.4.5.2. **S'intégrer au milieu scolaire**

5.4.5.3. **S'intégrer à la société québécoise**

5.4.5.4. **Compétence 2 et ses composantes**

5.4.5.4.1. S'adapter aux pratiques scolaires québécoises

5.4.5.4.2. Amorcer son appropriation de la réalité québécoise

5.4.5.4.3. Développer des conduites citoyennes adaptées

5.4.5.5. **Attentes de fin de programme**

5.4.5.5.1. Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

5.4.5.6. **Critères d'évaluation**

5.4.5.7. **Contexte pour favoriser le développement de la compétence S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise**

5.4.6. **Image – Contenu de formation**

5.4.7. Contenu de formation

5.4.7.1. Repères culturels

La dimension sociolinguistique, étroitement associée aux compétences langagières du programme, fait référence à l'aspect social des interactions et constitue un des facteurs qui déterminent le succès ou l'échec de la communication entre individus. C'est donc une dimension importante pour l'élève immigrant puisque les codes dans sa langue d'origine ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en français.

Il s'agit entre autres : – des conventions de la communication : • rituels d'interaction (ex. salutations, alternance des tours de parole); • code de politesse; • registre de langue;

- des éléments paralinguistiques (ex. intonation, expressions faciales qui traduisent l'émotion, regard, gestes, toucher, distance entre les individus pendant l'interaction); – de l'humour.

La dimension sociologique recouvre les aspects liés à l'organisation et à la cohésion sociales et permet de mieux comprendre la société d'accueil et les membres qui la composent. Ainsi, cette dimension est associée à la compétence S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise. Les éléments qui en font partie peuvent être subtils (ex. les valeurs) ou visibles (ex. l'habillement).

Il s'agit entre autres : – des valeurs et des croyances; – des relations interpersonnelles (ex. amour, amitié); – de l'organisation de la cellule familiale, du monde scolaire et du monde du travail (ex. hiérarchie, rôles);

- de la gestion du temps et de l'espace; – de l'histoire (ex. grands événements, sites historiques, musées); – de l'architecture (immeubles et monuments); – de personnalités marquantes (ex. politique, arts, sport); – des médias; – des coutumes (ex. fêtes, alimentation, habillement); – du divertissement.

La dimension esthétique de la culture est reliée à l'art, qui transmet une vision du monde perçue ou imaginée par des créateurs à une époque donnée. La fréquentation de l'art permet entre autres à l'élève de se sensibiliser à l'imaginaire que véhiculent les œuvres québécoises et à la façon dont s'exprime un peuple à travers diverses formes artistiques.

Il s'agit entre autres : – de la littérature, de la poésie et du théâtre; – des arts visuels (peinture, dessin, sculpture, photographie, vidéographie); – des arts médiatiques; – du cinéma; – de la musique; – de la danse. (25)

La dimension sociolinguistique, étroitement associée aux compétences langagières du programme, fait référence à l'aspect social des interactions et constitue un des facteurs qui déterminent le succès ou l'échec de la communication entre individus. C'est donc une dimension importante pour l'élève immigrant puisque les codes dans sa langue d'origine ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en français.

La dimension sociologique recouvre les aspects liés à l'organisation et à la cohésion sociales et permet de mieux comprendre la société d'accueil et les membres qui la composent. Ainsi, cette dimension est associée à la compétence *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise*. Les éléments qui en font partie peuvent être subtils (ex. les valeurs) ou visibles (ex. l'habillement).

La dimension esthétique de la culture est reliée à l'art, qui transmet une vision du monde perçue ou imaginée par des créateurs à une époque donnée. La fréquentation de l'art permet entre autres à l'élève de se sensibiliser à l'imaginaire que véhiculent les œuvres québécoises et à la façon dont s'exprime un peuple à travers diverses formes artistiques.

Il s'agit entre autres :

- des conventions de la communication :
 - rituels d'interaction (ex. salutations, alternance des tours de parole);
 - code de politesse;
 - registre de langue;
- des éléments paralinguistiques (ex. intonation, expressions faciales qui traduisent l'émotion, regard, gestes, toucher, distance entre les individus pendant l'interaction);
- de l'humour.

Il s'agit entre autres :

- des valeurs et des croyances;
- des relations interpersonnelles (ex. amour, amitié);
- de l'organisation de la cellule familiale, du monde scolaire et du monde du travail (ex. hiérarchie, rôles);
- de la gestion du temps et de l'espace;
- de l'histoire (ex. grands événements, sites historiques, musées);
- de l'architecture (immeubles et monuments);
- de personnalités marquantes (ex. politique, arts, sport);
- des médias;
- des coutumes (ex. fêtes, alimentation, habillement);
- du divertissement.

Il s'agit entre autres :

- de la littérature, de la poésie et du théâtre;
- des arts visuels (peinture, dessin, sculpture, photographie, vidéographie);
- des arts médiatiques;
- du cinéma;
- de la musique;
- de la danse.

Les éléments énumérés dans les trois dimensions fournissent donc des repères à partir desquels les réalités culturelles québécoises peuvent être abordées en classe. L'enseignant veillera à trouver des exemples qui répondront aux besoins des élèves.

Ainsi les films, les téléseries et les spectacles qui portent sur un personnage historique ou un événement important ou qui reprennent une œuvre littéraire québécoise sont autant de prétextes pour aborder la culture en classe.

Par l'entremise des médias, l'enseignant peut, par ailleurs, puiser dans l'actualité, riche en faits liés à la culture québécoise. Il peut également faire connaître aux élèves certains Québécois célèbres et les réalisations de grands bâtisseurs, en particulier ceux de leur région. Il les amènera aussi à s'interroger sur le monde qui les entoure et à observer la culture québécoise véhiculée dans le quotidien. (26)

Les éléments énumérés dans les trois dimensions fournissent donc des repères à partir desquels les réalités culturelles québécoises peuvent être abordées en classe. L'enseignant veillera à trouver des exemples qui répondront aux besoins des élèves.

Ainsi les films, les téléseries et les spectacles qui portent sur un personnage historique ou un événement important ou qui reprennent une œuvre littéraire québécoise sont autant de prétextes pour aborder la culture en classe.

Par l'entremise des médias, l'enseignant peut, par ailleurs, puiser dans l'actualité, riche en faits liés à la culture québécoise. Il peut également faire connaître aux élèves certains Québécois célèbres et les réalisations de grands bâtisseurs, en particulier ceux de leur région. Il les amènera aussi à s'interroger sur le monde qui les entoure et à observer la culture québécoise véhiculée dans le quotidien.

5.4.7.2. Stratégies d'apprentissage

5.4.7.2.1. Tableau – Stratégie métacognitives

5.4.7.2.2. Tableau – Stratégies orientées sur la réalisation de la tâche

5.4.7.3. Notions relatives au français

- 5.4.7.3.1. Tableau – Situation de communication
- 5.4.7.3.2. Tableau – Grammaire du texte
- 5.4.7.3.3. Tableau – Types de textes
- 5.4.7.3.4. Tableau – Grammaire de la phrase
- 5.4.7.3.5. Tableau – Orthographe et éléments de phonétique
- 5.4.7.3.6. Tableau – Lexique
- 5.4.7.4. **Notions relatives à l'univers social**
- 5.4.7.4.1. Tableau – Milieu scolaire
- 5.4.7.4.2. Tableau – Réalités géographiques
- 5.4.7.4.3. Tableau – Réalités historiques
- 5.4.7.4.4. Tableau – Éducation à la citoyenneté
- 5.4.7.4.5. Encadré – Techniques particulières

5.5.1. **Programme de base**

5.5.1.1. **Présentation commune des programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde**

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève du programme de base et celui du programme enrichi sont déjà familiers avec la démarche d'écriture de textes et la démarche de production de textes médiatiques, qu'ils continuent d'adapter selon la situation. Ils expérimentent ces démarches en mettant à l'essai de nouvelles façons d'écrire ou de produire. L'élève du programme enrichi s'est constitué un répertoire linguistique plus vaste, de sorte qu'il est davantage en mesure d'utiliser les diverses démarches avec plus de souplesse et de laisser davantage libre cours à sa créativité et à son style personnel. (s.p.)

5.5.1.1.1. Tableau – Élèves des programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire

Écrire et produire des textes

- Capacité d'écrire et de produire des textes principalement en rapport avec ses expériences, ses préoccupations et ses champs d'intérêt
- Attention particulière accordée à la préparation et à la rédaction d'ébauches de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production
- Tentatives d'utilisation d'un répertoire linguistique précis dans l'écriture et la production de textes
- Capacité d'écrire et de produire des textes variés portant sur des questions de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites

- Attention particulière accordée à l'amélioration (révision et correction) de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production
- Adoption d'un style personnel dans l'écriture et la production de textes (s.p.)

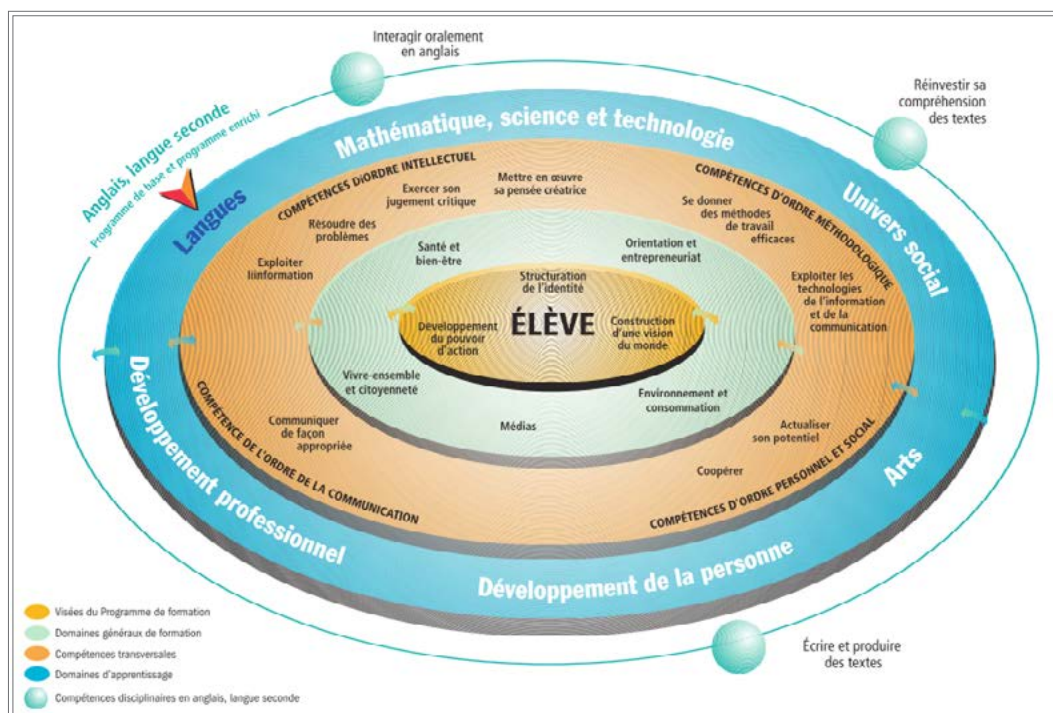
Élèves des programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire Voici un tableau des principales caractéristiques de l'élève du programme de base et de celui du programme enrichi lorsqu'ils développent les trois compétences des programmes d'anglais, langue seconde, tout au long du deuxième cycle du secondaire. Il ne s'agit pas des attentes de fin de cycle.		
	Élève du programme de base	Élève du programme enrichi
Profil de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Réussite du programme de base d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire • Besoin de l'enseignant comme modèle linguistique et culturel • Besoin de l'enseignant et des pairs pour la gestion des stratégies et des ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Réussite du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire ou autre expérience enrichissante de l'anglais acquise en dehors du contexte scolaire • Manifestation d'une plus grande connaissance de l'anglais et des cultures anglophones en classe • Plus grande autonomie dans la gestion des stratégies et des ressources
Interagir oralement en anglais	<ul style="list-style-type: none"> • Communication en anglais dans toutes les situations en classe, avec soutien • Accent sur l'aisance avec laquelle le message est transmis • Expérimentation et élargissement du répertoire linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication en anglais avec assurance et spontanéité dans toutes les situations en classe • Accent sur la précision de la formulation du message • Perfectionnement du répertoire linguistique • Attention accordée aux conventions sociales et aux nuances de la langue
Réinvestir sa compréhension des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'écouter, de lire et de visionner des textes principalement en rapport avec ses expériences, ses préoccupations et ses champs d'intérêt • Besoin de plus de temps que l'élève du programme enrichi pour dégager le sens littéral des textes au cours de la démarche de réponse • Besoin d'être guidé dans le choix, l'organisation et l'adaptation des connaissances tirées des textes en vue de la réalisation d'une tâche de réinvestissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'écouter, de lire et de visionner une grande variété de textes portant sur des sujets de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites • Compréhension approfondie, tenant davantage compte des nuances des textes • Plus grande autonomie dans le choix, l'organisation et l'adaptation des connaissances tirées des textes en vue de la réalisation d'une tâche de réinvestissement
Écrire et produire des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'écrire et de produire des textes principalement en rapport avec ses expériences, ses préoccupations et ses champs d'intérêt • Attention particulière accordée à la préparation et à la rédaction d'ébauches de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production • Tentatives d'utilisation d'un répertoire linguistique précis dans l'écriture et la production de textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'écrire et de produire des textes variés portant sur des questions de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites • Attention particulière accordée à l'amélioration (révision et correction) de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production • Adoption d'un style personnel dans l'écriture et la production de textes
Autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'aide dans la réflexion à propos de son processus d'apprentissage • Besoin d'aide pour relever et corriger ses erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'offrir une rétroaction constructive dans la réflexion à propos de son processus d'apprentissage • Plus grande autonomie pour relever et corriger ses erreurs

5.5.1.1.2.

Image – Apport du programme de base d'anglais, langue seconde, au Programme de fonction

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



5.5.1.2. Présentation du programme de base d'anglais, langue seconde

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones de la province, du reste du Canada et de partout dans le monde. Cela leur donne également la possibilité d'accéder à une profusion de sources d'information et de divertissement offertes en anglais. Pensons, entre autres, aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Le programme de base d'anglais, langue seconde, poursuit les trois visées du Programme de formation de l'école québécoise, soit aider l'élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde de même qu'à développer son pouvoir d'action. En effet, dans la classe d'anglais, langue seconde, l'élève structure son identité en coopérant, en parlant de ses valeurs, de ses idées et de ses points de vue et en réfléchissant à son processus d'apprentissage. En apprenant l'anglais, il construit sa vision du monde, puisqu'il est amené à découvrir et à comprendre d'autres cultures. L'apprentissage de l'anglais lui donne aussi un autre moyen d'explorer et de promouvoir sa propre culture. Enfin, il développe son pouvoir d'action en assumant la responsabilité de son apprentissage et en prenant part au choix des problématiques à aborder en classe. (1)

5.5.1.3. Relations entre le programme de base d'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation de l'école québécoise

5.5.1.3.1. Relation avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation portent sur d'importantes problématiques de la vie moderne auxquelles l'élève fait face dans la société actuelle. Le programme de base d'anglais, langue

seconde, touche tous les domaines généraux de formation, puisque l'élève doit communiquer pour s'informer sur ces problématiques et en discuter. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme de base et quelques domaines généraux de formation. D'autres relations sont décrites dans la section Sens de la compétence. Par exemple, pour le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, l'élève est appelé à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que l'élève fait dans le cadre du programme de base, lorsqu'il découvre d'autres cultures et communique en anglais, langue de communication universelle, avec les membres de ces diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation Médias est d'amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci et à produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs. Les compétences du programme de base visent à aider l'élève à se faire sa propre opinion lorsqu'il examine des textes médiatiques, y réagit ou en produit. Le programme de base contribue également à la réalisation de l'intention éducative du domaine général de formation Orientation et entrepreneuriat, qui consiste à amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société. Dans la classe d'anglais, langue seconde, l'élève prend en charge son propre apprentissage et y participe activement. Lorsqu'ils travaillent en équipe, les élèves adoptent des stratégies de coopération et de planification des tâches, qui sont des qualités essentielles dans le monde du travail d'aujourd'hui. L'apprentissage de l'anglais est un atout de taille dont profitera l'élève tant dans sa vie personnelle que dans ses études postsecondaires et sa vie professionnelle. (3)

5.5.1.3.2. Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales représentent le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires. Elles contribuent au développement des trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, lesquelles contribuent à leur tour à celui des compétences transversales. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme de base et quelques compétences transversales. D'autres relations sont décrites dans la section Sens de la compétence. L'élève développe la compétence transversale Coopérer au moment d'interagir oralement, de construire le sens des textes avec ses pairs pendant la démarche de réponse, de réviser les textes des autres élèves et d'utiliser la démarche de production. Lorsque l'élève développe la compétence Réinvestir sa compréhension des textes, il peut également développer la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication en consultant Internet et des cédéroms pour trouver des textes sur un sujet. S'il a à écrire ou à produire un texte, l'élève doit réfléchir à la meilleure façon de réaliser une tâche et de mettre en œuvre les ressources nécessaires; il développe alors la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces. De plus, il développe la compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il examine différentes façons d'aborder un sujet en tenant compte de son style d'apprentissage, lors de l'écriture et de la production de textes. (4)

5.5.1.3.3. Relations avec les autres disciplines

Le programme de base d'anglais, langue seconde, est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet à l'élève de construire son savoir et de développer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il existe des relations manifestes entre le programme d'anglais, langue seconde, et les autres programmes de langue, soit celui de français, langue d'enseignement, et celui d'espagnol,

langue tierce. Tous ces programmes visent le développement de compétences en communication et le respect des autres cultures, l'utilisation de démarches, de stratégies et de ressources ainsi que l'exploration de textes variés. L'élève peut réinvestir les stratégies de communication et d'apprentissage de même que les ressources utilisées dans le cours d'anglais, langue seconde, pour développer les compétences du programme d'espagnol, langue tierce. Il fait appel notamment aux compétences du programme de mathématique, en l'occurrence Déployer un raisonnement mathématique et Communiquer à l'aide du langage mathématique, lorsqu'il interprète les résultats d'un sondage effectué en classe d'anglais, langue seconde. Par ailleurs, dans le cadre du programme de science et technologie, il développe la compétence Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie lorsqu'il doit produire des textes médiatiques clairs et précis sur un sujet de nature scientifique. Il transfère cet apprentissage dans la classe d'anglais, langue seconde, lorsqu'il y produit des textes médiatiques. L'anglais devient pour l'élève un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres sources d'information. À titre d'illustration, dans des projets du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève peut entreprendre des recherches sur un événement historique en anglais, dégager le sens des textes qu'il trouve et réinvestir la compréhension qu'il en a dans le cours d'histoire. Sous la dimension esthétique de la culture, le programme de base d'anglais, langue seconde, est lié aux quatre programmes du domaine des arts. En effet, pendant le cours d'anglais, l'élève est amené à explorer l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique de différentes communautés anglophones, ce qui lui permet de mieux comprendre la diversité culturelle et d'établir des comparaisons avec sa propre culture. Le programme de base d'anglais, langue seconde, a aussi des liens avec les programmes du domaine du développement de la personne. Dans le cadre de tous ces programmes, l'élève est appelé à présenter un point de vue articulé, à donner les raisons qui le justifient, à demander des explications et à prendre une distance réflexive face à diverses façons de penser. Le cours d'anglais, langue seconde, contribue au renforcement des capacités métacognitives de l'élève que l'on retrouve dans les programmes du domaine du développement de la personne lorsqu'il régule ses apprentissages et qu'il évalue ses démarches et ses productions. (4)

5.5.1.3.3.1. *Image – ND*

5.5.1.3.4. Contexte pédagogique

5.5.1.3.4.1. *Communauté d'apprenants – Contexte pédagogique*

Dans la classe d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève continue de développer les trois compétences du programme dans un contexte socioconstructiviste, c'est-à-dire à l'intérieur d'une communauté d'apprenants. Cette communauté d'apprenants déborde du cadre de la classe et comprend aussi d'autres personnes, par exemple le personnel de l'école, les élèves avec qui il correspond par courriel ou les conférenciers invités en classe. Les parents font également partie de cette communauté et encouragent leur enfant à apprendre l'anglais et à s'ouvrir aux cultures anglophones. La classe d'anglais, langue seconde, forme une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où l'élève participe activement à son apprentissage. Les élèves travaillent ensemble avec l'enseignant pour développer leur compétence communicative, ce qui demande tant un travail individuel qu'un effort collectif. Chacun contribue activement à l'instauration d'un climat d'apprentissage stimulant, empreint de confiance mutuelle et de respect, et laissant place aux différences personnelles. Dans un environnement interactif accueillant, les élèves peuvent apprendre ensemble, construire leur savoir et acquérir des valeurs qui cadrent avec les visées du Programme de formation.

L'interaction orale constitue la toile de fond de toute activité qui se déroule dans la classe d'anglais, langue seconde, car c'est en anglais que se font les communications entre les élèves, d'une part, et entre l'élève et l'enseignant, d'autre part. Lorsqu'ils interagissent pour explorer des idées et discuter de problématiques ayant un lien avec leurs besoins, leurs expériences ou leurs champs d'intérêt personnels, les élèves apprennent à mieux se connaître et à mieux connaître leurs pairs, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à la communauté. Grâce à ces interactions, ils apprennent également à respecter le point de vue des autres et à exprimer leurs propres idées avec assurance.

L'élève travaille et réfléchit individuellement, mais coopère aussi, développant ainsi la compétence transversale Coopérer. On parle de coopération chaque fois que deux élèves ou plus travaillent ensemble. Les élèves travaillent ensemble à l'atteinte d'un objectif commun, par exemple à la conception d'une brochure touristique ou d'un court métrage sur leur région. Ils peuvent aussi coopérer en vue d'atteindre un but individuel, par exemple prendre part à une discussion de groupe ou rédiger un article à publier sur le site Web de l'école. Dans la communauté d'apprenants, chacun assume un rôle actif de manière à pouvoir apprendre les uns des autres grâce à une rétroaction constructive. L'élève apprend également en observant la façon dont les autres communiquent, travaillent, utilisent des stratégies et mobilisent des ressources. (6)

5.5.1.3.4.2. *Ressources matérielles et humaines – Contexte pédagogique*

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, l'élève dispose de ressources matérielles accessibles dans un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel de même que de ressources humaines au sein de sa communauté d'apprenants.

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, l'élève a besoin d'un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel et pourvu de ressources matérielles et de ressources humaines constituant sa communauté d'apprenants.

La langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées ni enseignées séparément. Un environnement linguistique riche permet à l'élève de mieux comprendre les cultures anglophones. En retour, être exposé à un contexte culturel riche favorise l'apprentissage de l'anglais. On retrouve dans la classe d'anglais, langue seconde, des exemples de ressources linguistiques et culturelles sous différentes formes, comme des affiches consacrées à la langue fonctionnelle, des banques d'expressions, des photographies, des journaux et des magazines. L'élève contribue activement à la création de cet environnement en y affichant les textes qu'il a écrits et produits et en participant au choix des textes utilisés en classe. Ainsi exposé à différentes dimensions culturelles, comme la littérature pour jeunes adultes, le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour, l'élève se familiarise peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde.

L'élève doit disposer de différentes ressources matérielles pour assurer l'apprentissage et l'évaluation, qu'il s'agisse de banques d'expressions, de listes aide-mémoire, d'encyclopédies, de dictionnaires, de thésaurus ou de grammaires. En classe comme ailleurs, l'élève explore des textes authentiques² (ex. romans, journaux, magazines, publicités, émissions de radio et de télévision, films et sites Web). Au sein de la communauté d'apprenants, l'élève peut faire appel au soutien et à la rétroaction de l'enseignant, de ses pairs et d'autres personnes de l'école, de la famille ou de la collectivité. Il est invité à utiliser les ressources matérielles et humaines disponibles en anglais dans son milieu, dans sa région ou dans le monde.

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, l'élève dispose des technologies de l'information et de la communication (TIC) appropriées (ex. téléviseur, magnétophone, lecteur de cédéroms et de DVD, ordinateur, Internet, logiciels multimédias et matériel informatique de production médiatique). Les TIC sont une source précieuse de motivation pour l'élève et lui donnent le goût d'apprendre l'anglais, puisqu'elles le mettent en contact avec des ressources linguistiques et culturelles anglophones authentiques, et ce, particulièrement dans les régions où l'élève est rarement mis en présence de l'anglais à l'extérieur de la classe. Par exemple, avant d'effectuer un voyage d'échange, une classe peut concevoir son propre site Web, communiquer avec les élèves de l'école d'accueil par courriel et produire un document multimédia collectif pour se présenter. Comme autre exemple, dans le cadre d'un projet visant à comparer les systèmes d'éducation du Canada et d'autres régions du monde, les élèves peuvent envoyer des questionnaires à d'autres élèves par courriel et mettre en pratique les méthodes de navigation pour effectuer des recherches sur Internet. Les atlas, dictionnaires, encyclopédies et documentaires électroniques peuvent servir d'ouvrages de référence. La technologie mise à la disposition de l'élève lui permet d'utiliser la démarche de production, afin de créer, par exemple, un court métrage, un radiroman ou une présentation multimédia.

2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux que l'élève est susceptible de trouver en situation réelle. (7)

5.5.1.3.4.3. *Rôle de l'élève – Contexte pédagogique*

5.5.1.3.4.4. *Rôle de l'enseignant – Contexte pédagogique*

À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même. Il enseigne de façon explicite l'usage de la langue et l'utilisation des démarches et des ressources. Il enseigne des stratégies par modelage et incitation. Il guide l'élève dans sa démarche réflexive (autorégulation) en modelant l'utilisation de stratégies métacognitives. Afin d'aider l'élève à communiquer de façon plus autonome en anglais, l'enseignant lui offre beaucoup de soutien pour qu'il expérimente les nouveaux éléments. Ce soutien diminue à mesure que l'élève communique et utilise les stratégies et les ressources avec assurance dans des situations nouvelles. L'enseignant continue à démontrer de l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais, par exemple en employant de nouvelles expressions ou en parlant de ses livres et films préférés. (9)

5.5.1.3.4.4.1. *Tableau – ND*

5.5.1.3.4.5. *Différenciation – Contexte pédagogique*

5.5.1.3.4.5.1. *Différenciation quant au contenu*

L'enseignant peut différencier le contenu, c'est-à-dire ce qu'il enseigne aux élèves et ses sources d'information. Par exemple, tout en tenant compte des idées des élèves, l'enseignant peut proposer une sélection de textes courants, littéraires et informatifs différents pouvant convenir au niveau de compétence langagière, aux champs d'intérêt, au style d'apprentissage, au sexe et à la culture de chacun. Il peut mettre à la disposition des élèves un vaste éventail de ressources matérielles (ex. magazines pour adolescents, DVD et encyclopédies en ligne) susceptibles de correspondre à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt. (11)

5.5.1.3.4.5.2. *Différenciation quant au processus*5.5.1.3.4.5.3. *Différenciation quant aux productions*5.5.1.3.4.5.4. *Différenciation quant au contexte d'apprentissage*

L'enseignant peut appliquer les principes de la différenciation au contexte d'apprentissage. Compte tenu des champs d'intérêt et des besoins des élèves, il instaure un climat de classe où les idées originales et l'esprit d'initiative sont les bienvenus. Il aménage la classe de manière à faciliter le travail en grand groupe ou en petites équipes ou le travail individuel. Il établit une routine qui permettra à l'élève d'obtenir de l'aide de différentes façons (ex. consultation de dictionnaires, d'Internet et de pairs) lorsqu'il sera occupé à répondre à d'autres élèves. Il tient compte de ses propres observations et des réflexions des élèves pour soutenir l'apprentissage et rendre son enseignement plus efficace (régulation). (11)

5.5.1.3.4.6. *Évaluation intégrée à l'apprentissage – Contexte pédagogique*5.5.1.3.4.6.1. *Critères d'évaluation*5.5.1.3.4.6.2. *Attentes de fin de cycle*5.5.1.3.4.7. *Situations d'apprentissage et d'évaluation*5.5.1.3.4.7.1. *Tableau – Caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation*5.5.1.3.4.7.2. *Image – Composantes de la SAE Les adolescents dans les médias pour le programme de base en anglais langue seconde*

Comment les médias véhiculent-ils l'image des adolescents?

Domaine général de formation ciblé

Médias

Axe de développement : appréciation des représentations médiatiques de la réalité

Éléments ciblés du contenu de formation

- Dimension esthétique de la culture
- Langue fonctionnelle
- Stratégies
- Démarche de production
- Caractéristiques internes et contextuelles des textes

Compétences transversales ciblées

- (CT3) Exercer son jugement critique
- (CT5) Se donner des méthodes de travail efficaces

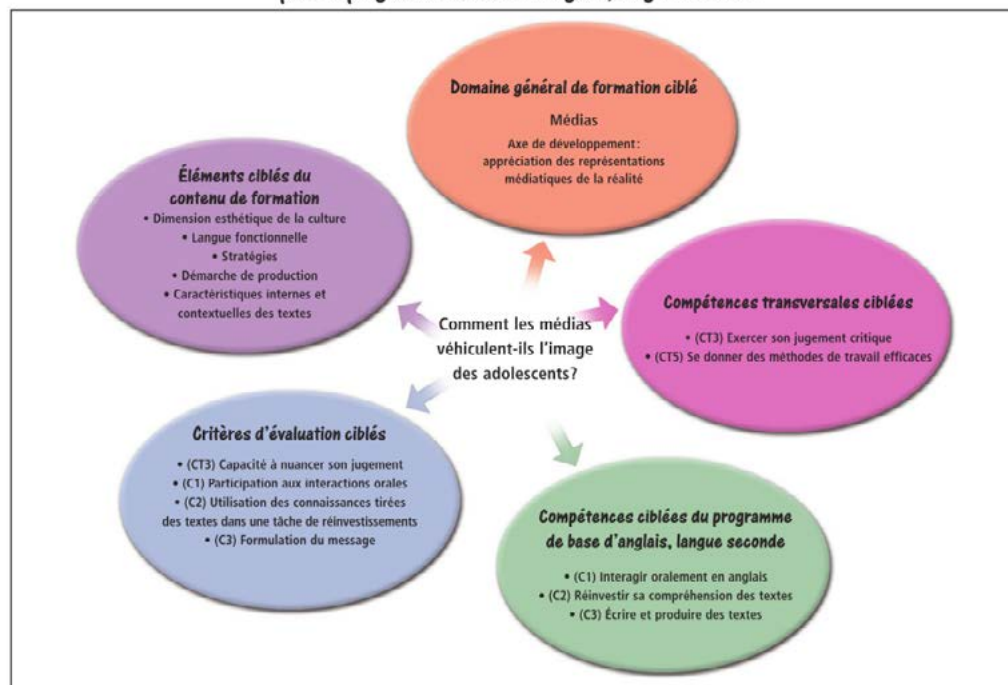
Critères d'évaluation ciblés

- (CT3) Capacité à nuancer son jugement
- (C1) Participation aux interactions orales
- (C2) Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement
- (C3) Formulation du message

Compétences ciblées du programme de base d'anglais, langue seconde

- (C1) Interagir oralement en anglais
- (C2) Réinvestir sa compréhension des textes
- (C3) Écrire et produire des textes (14)

**Composantes de la SAE Les adolescents dans les médias
pour le programme de base d'anglais, langue seconde**



Programme de formation de l'école québécoise

5.5.1.3.4.7.3.

Exemple d'une SAE pour le programme de base en anglais langue seconde : Les adolescents dans les médias

L'exemple de la situation d'apprentissage et d'évaluation qui suit indique à l'enseignant les différentes composantes du Programme de formation dont il doit tenir compte. Le but de cette situation d'apprentissage et d'évaluation est de permettre à l'élève de se faire une opinion sur l'image des adolescents qui est véhiculée par les médias en réinvestissant sa compréhension de différents textes médiatiques (ex. messages publicitaires, articles de journaux, sites Web). L'élève travaille avec ses pairs pour effectuer des recherches et comparer l'image projetée par les médias avec sa propre réalité. Ensuite, il produit son propre texte médiatique, dans lequel il présente son portrait des adolescents. L'élève apprend ainsi à mieux se connaître et à se faire une idée du mode de vie des autres adolescents. (15)

5.5.1.3.4.7.3.1. Les adolescents dans les médias et les domaines généraux de formation

La situation d'apprentissage et d'évaluation Les adolescents dans les médias offre à l'élève la possibilité de se pencher sur des problématiques authentiques relevant du domaine général de formation Médias. Lorsqu'il regarde des messages publicitaires, lit des publicités imprimées ou écoute des annonces de radio et qu'il conçoit son propre texte médiatique, l'élève développe son sens critique à l'égard de l'image des adolescents projetée par les médias. Il fait également appel à ses connaissances sur le matériel médiatique (ex. appareils photos numériques et logiciels d'édition) et des codes de communication (ex. son et image) pour produire des textes médiatiques représentatifs de sa propre réalité. (15)

5.5.1.3.4.7.3.2. Les adolescents dans les médias et les compétences transversales

L'élève développe la compétence transversale Exercer son jugement critique lorsqu'il examine des exemples authentiques d'images d'adolescents véhiculées par les médias et les compare à sa propre réalité. Il analyse l'information présentée et en évalue la justesse. L'enseignant observe le développement de la compétence à l'aide du critère d'évaluation Capacité à nuancer son jugement chez l'élève qui est à la recherche de stéréotypes, de préjugés sexistes, etc., dans les médias et qui se forge une opinion éclairée sur la question. L'élève développe la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces lorsqu'il planifie la production de son texte médiatique. Il adapte son approche en fonction du support médiatique choisi et du message à transmettre. Il réfléchit à son utilisation de la démarche de production de manière à déterminer ce qui a été efficace. (15)

5.5.1.3.4.7.3.3. Les adolescents dans les médias et les compétences du programme de base d'anglais, langue seconde

Pendant la situation d'apprentissage et d'évaluation, les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie. L'élève interagit oralement en anglais et travaille en équipe à différentes tâches; par exemple, il étudie des textes médiatiques et participe à des séances de remue-méninges afin de trouver des idées pour son propre texte médiatique. Le critère d'évaluation Participation aux interactions orales sert à observer le développement de cette compétence. Cette évaluation peut être effectuée par l'enseignant ou par l'élève lui-même au moyen d'outils d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs (ex. grille d'observation où l'on consigne ses observations sur la détermination de l'élève à s'exprimer en anglais en tout temps pendant la démarche de production).

Soutenu par l'enseignant et ses pairs, l'élève examine des textes médiatiques variés où il est question d'adolescents. À l'aide de la démarche de réponse, il se familiarise avec certaines caractéristiques de ces textes (ex. les phrases accrocheuses des annonces publiées dans les magazines pour adolescents ou la musique dans les messages publicitaires à la télévision) afin de mieux saisir les messages transmis par les médias concernant les adolescents. L'élève peut ensuite réinvestir sa compréhension de ces textes dans la production de son propre texte médiatique. L'enseignant observe le développement de cette compétence au moyen du critère d'évaluation Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement afin de déterminer dans quelle mesure l'examen des éléments constitutifs de différents textes médiatiques a aidé l'élève à structurer sa propre production.

Avant de produire son texte médiatique dans lequel il présente son portrait des adolescents, l'élève choisit le message qu'il souhaite transmettre. Il choisit ensuite le support médiatique et le type de langage qu'il convient d'adopter compte tenu de son intention et du destinataire cible. Il peut, par exemple, concevoir le scénario-maquette d'un court métrage, écrire le scénario d'une annonce radiophonique, concevoir une affiche, etc. Avant de présenter la version définitive de son texte médiatique, l'élève y apporte des modifications, à la lumière de la rétroaction fournie par les autres. L'enseignant observe le développement de la compétence au moyen du critère d'évaluation Formulation du message. L'enseignant et l'élève peuvent établir une grille d'évaluation afin d'évaluer le niveau de précision du répertoire linguistique dans la version finale du texte médiatique. (15)

5.5.1.3.4.7.3.4. Les adolescents dans les médias et la différenciation

L'enseignant peut différencier son enseignement au cours de cette situation d'apprentissage et d'évaluation afin de tenir compte des besoins et des champs d'intérêt des élèves. Au lieu d'examiner des textes médiatiques variés, les élèves peuvent se concentrer sur un type en particulier (ex. messages publicitaires à la télévision ou publicité sur Internet). L'enseignant peut inciter l'élève à créer un texte médiatique qui convienne davantage à son style d'apprentissage (ex. conseiller la conception d'une affiche à l'élève qui est visuel ou la rédaction d'un article de magazine à l'élève qui aime écrire). Il peut également laisser plus de temps à l'élève pour qu'il puisse s'engager dans des productions plus complexes (ex. réalisation d'un court message publicitaire télévisé). (16)

5.5.1.4. Image – Programme de base d'anglais, langue seconde

5.5.1.5. Compétence 1 – Interagir oralement en anglais

5.5.1.5.1. Sens de la compétence

La compétence Interagir oralement en anglais se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences Réinvestir sa compréhension des textes (l'élève peut parler des faits marquants d'une nouvelle, puis réinvestir sa compréhension en envisageant d'autres dénouements possibles) et Écrire et produire des textes (il peut demander à ses pairs leur avis au moment de réviser un texte écrit ou encore discuter avec eux pour produire un site Web pour la classe). Tout en développant cette compétence, l'élève expérimente et élargit son répertoire linguistique et enrichit sa connaissance des stratégies et des ressources. La compétence Interagir oralement en anglais permet aux élèves de construire leur savoir ensemble. (18)

5.5.1.5.1.1. *Du premier au deuxième cycle du secondaire*

5.5.1.5.1.2. *Description des composantes de la compétence 1*

5.5.1.5.1.2.1. *Participer activement aux interactions orales*

5.5.1.5.1.2.2. *Construire le sens du message*

5.5.1.5.1.2.3. *Réguler son évolution en tant que communicateur*

5.5.1.5.1.3. *Évaluation de la compétence 1*

5.5.1.5.2. Compétence 1 et ses composantes

5.5.1.5.2.1. *Participer activement aux interactions orales*

- 5.5.1.5.2.2. *Construire le sens du message*
- 5.5.1.5.2.3. *Réguler son évolution en tant que communicateur*
- 5.5.1.5.3. Attentes de fin de cycle
- 5.5.1.5.3.1. *Participation aux interactions orales*
- 5.5.1.5.3.2. *Contenu du message*
- 5.5.1.5.3.3. *Articulation du message*
- 5.5.1.5.3.4. *Gestion des stratégies et des ressources*
- 5.5.1.5.4. Critères d'évaluation
- 5.5.1.5.5. Développement de la compétence 1
- 5.5.1.5.5.1. *Image – ND*
- 5.5.1.5.5.2. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Contenu du message*
- 5.5.1.5.5.3. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Articulation du message*
- 5.5.1.5.5.4. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Gestion des ressources*
- 5.5.1.5.5.5. *Tableau – Contenu de formation*
- 5.5.1.5.5.6. *Tableau – Autorégulation*
- 5.5.1.6. **Compétence 2 – Réinvestir sa compréhension de textes**
- 5.5.1.6.1. Sens de la compétence

L'élève construit le sens des textes grâce à la démarche de réponse. Il mobilise sa compréhension de ces textes dans des tâches de réinvestissement significatives.

Sens de la compétence La compétence Réinvestir sa compréhension des textes vise à donner à l'élève la possibilité d'utiliser et d'assimiler les connaissances qu'il vient tout juste d'acquérir. L'élève écoute, lit et visionne une sélection variée de textes authentiques courants, littéraires ou informatifs pour explorer des idées et des problématiques en rapport avec les cultures anglophones, ou encore pour son plaisir personnel. L'élève construit le sens des textes grâce à la démarche de réponse. Il mobilise sa compréhension de ces textes dans des tâches de réinvestissement significatives. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes de réinvestissement de la compréhension des textes et de développement des compétences transversales. Par exemple, les élèves discutent de leur compréhension d'un bulletin de nouvelles télédiffusé portant sur un conflit international et proposent une liste de solutions éventuelles dans le cadre d'une tâche de réinvestissement (domaine général de formation : Vivre-ensemble et citoyenneté; compétence transversale : Résoudre des problèmes). (26)

- 5.5.1.6.2. Du premier au deuxième cycle du secondaire
- 5.5.1.6.3. Description des composantes de la compétence 2
- 5.5.1.6.3.1. *Approfondir sa connaissance des textes*

Afin d'approfondir sa connaissance des textes, l'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs. Ces textes correspondent à l'âge, aux champs d'intérêt et au niveau de développement langagier de l'élève (ex. nouvelles, cybermagazines et bandes dessinées). Certains sujets portent sur des problématiques complexes et des idées abstraites. L'élève explore des textes médiatiques et prend conscience de l'importance et de l'incidence de ces textes sur sa vie. Il approfondit sa connaissance des textes acquise au cours du programme de base d'anglais, langue seconde, et du programme de français, langue d'enseignement, au premier cycle du secondaire, ainsi qu'à l'extérieur de la classe. À mesure qu'il élargit ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes, l'élève fait appel à l'ensemble de ses stratégies (ex. prédire) et ressources (ex. textes antérieurs). Les caractéristiques internes correspondent au sujet ou à l'information, au langage et aux éléments constitutifs d'un texte (ex. dans le cas d'une brochure explicative, le jargon technique, les instructions et les diagrammes). Les caractéristiques contextuelles correspondent à l'intention de communication, au destinataire et aux repères culturels d'un texte (ex. un site Web informant les adolescents de la tenue prochaine d'un concert dans un pays anglophone). L'élève tient compte de la portée culturelle des textes. Il peut, par exemple, après avoir regardé un documentaire sur les systèmes d'éducation d'autres pays, comparer son système d'éducation à celui d'une autre culture. (27)

5.5.1.6.3.2. *Construire le sens des textes*

5.5.1.6.3.3. *Réaliser une tâche de réinvestissement*

Lorsque l'élève est parvenu à une compréhension du texte, il réinvestit sa compréhension en choisissant, en organisant et en adaptant les connaissances qu'il y a puisées (soit les caractéristiques internes et contextuelles du texte) dans des tâches de réinvestissement significatives qui reflètent ses besoins, ses champs d'intérêt et ses forces. Comme tâche de réinvestissement de courte durée, on peut proposer à l'élève de trouver un autre dénouement à un récit. Dans le cadre d'une tâche plus élaborée, l'élève pourrait concevoir un site Web visant à promouvoir les droits des enfants à l'échelle mondiale. Ces tâches se réalisent à l'aide des deux autres compétences Interagir oralement en anglais et Écrire et produire des textes, et viennent donc renforcer l'interdépendance des trois compétences du programme. Lorsqu'il examine tous les aspects d'une tâche de réinvestissement afin d'en déterminer le but, de cerner les ressources disponibles et d'en planifier la réalisation, l'élève exploite la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces. Il établit des liens clairs entre la tâche de réinvestissement à accomplir et les textes qu'il a écoutés, lus ou visionnés et s'assure que les connaissances qu'il réinvestit correspondent à celles puisées dans les textes originaux. Il utilise des stratégies (ex. établir des correspondances sémantiques ou recombinaison) et des ressources (ex. logiciels ou appareil photo numérique) qui conviennent à la tâche. (27)

5.5.1.6.3.4. *Réguler son évaluation en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur*

Tout au long du deuxième cycle du secondaire, l'élève régule sa propre évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche, rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un auditeur, un lecteur et un spectateur plus efficace et autonome à l'égard de textes en anglais. Guidé par l'enseignant, il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre; il peut, par exemple, regarder une émission télévisée

en anglais toutes les semaines. Aidé par l'enseignant, il réfléchit à son répertoire linguistique, à l'ensemble de ses stratégies et ressources de même qu'à ses connaissances sur les textes. Il se penche également sur l'utilisation qu'il fait de la démarche de réponse et sur la planification liée aux tâches de réinvestissement, ainsi que celles de ses pairs. Il demande une rétroaction constructive et l'assimile afin de mieux se comprendre en tant qu'apprenant. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et il recherche ou se crée des occasions où il pourra écouter, lire et visionner des textes en anglais à l'extérieur de la classe. (28)

5.5.1.6.4. Évaluation de la compétence 2

5.5.1.6.5. Compétence 2 et ses composantes

5.5.1.6.5.1. *Approfondir sa connaissance des textes*

Écouter, lire et visionner une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs • Élargir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Examiner l'influence des textes médiatiques • Tenir compte de la portée culturelle des textes • Utiliser des stratégies et des ressources (29)

5.5.1.6.5.2. *Construire le sens des textes*

5.5.1.6.5.3. *Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur*

5.5.1.6.5.4. *Réaliser une tâche de réinvestissement*

5.5.1.6.6. Attentes de fin de cycle

5.5.1.6.6.1. *Participation à la démarche de réponse*

5.5.1.6.6.2. *Signes manifestes de la compréhension des textes*

5.5.1.6.6.3. *Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement*

5.5.1.6.6.4. *Gestion des stratégies et des ressources*

5.5.1.6.7. Critères d'évaluation

5.5.1.6.8. Développement de la compétence 2

5.5.1.6.8.1. *Image – ND*

5.5.1.6.8.2. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Sélection des textes*

5.5.1.6.8.3. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Réinvestissement*

5.5.1.6.8.4. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Gestion des ressources*

5.5.1.6.8.5. *Tableau – Contenu de formation*

5.5.1.6.8.6. *Tableau – Autorégulation*

5.5.1.7. **Compétence 3 – Écrire et produire des textes**

5.5.1.7.1. Sens de la compétence

La compétence Écrire et produire des textes offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais, en s'adressant à un véritable destinataire dans une situation authentique d'écriture et de production de textes.

La compétence Écrire et produire des textes⁵ offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais avec des personnes venant des quatre coins du monde, en écrivant par exemple des courriels destinés à d'autres élèves ou en produisant des textes à publier sur des sites Web personnels. Ce type de communication permet de s'adresser à un véritable destinataire et est un exemple de situation authentique d'écriture et de production de textes. Afin de mieux comprendre la façon dont les textes sont structurés, l'élève fait appel au domaine général de formation Médias, qui vise la formation de consommateurs mieux avisés et davantage critiques à propos des idées, de l'information et de la culture qui lui sont présentés. Les démarches d'écriture et de production sont essentielles au développement de cette compétence et offrent à l'élève un cadre de travail. Il est également davantage en mesure de faire part de ses opinions et de transmettre efficacement ses messages en produisant des textes à l'aide de différents supports médiatiques. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes d'écriture et de production de textes ainsi que de développement des compétences transversales. Par exemple, lorsque l'élève produit une émission de radio où l'on discute des habitudes de consommation des adolescents, il prend en considération les facteurs qui contribueront à faciliter la communication avec ce public cible (domaine général de formation : Environnement et consommation; compétence transversale : Communiquer de façon appropriée).

5. Texte écrit : mots écrits ou imprimés uniquement, résultant de la démarche d'écriture. Texte médiatique : texte pouvant être présenté à l'aide de plusieurs supports (audio, visuel ou numérique), résultant de la démarche de production.

La compétence Écrire et produire des textes se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences Réinvestir sa compréhension des textes (par exemple, en écrivant et en produisant des textes, l'élève réinvestit sa compréhension lorsqu'il exprime son point de vue sur un événement de l'actualité) et Interagir oralement en anglais (par exemple, dans le cadre d'un projet de production, l'élève coopère et discute avec ses pairs du support médiatique qui convient davantage à son intention de communication et au destinataire cible). Tout en développant cette compétence, l'élève élargit le répertoire de textes qu'il écrit et produit. Il enrichit également son répertoire linguistique de même que l'ensemble de ses stratégies et ressources. La compétence Écrire et produire des textes permet aux élèves de construire leur savoir ensemble. (34)

5.5.1.7.2. Du premier au deuxième cycle du secondaire

Au primaire et au premier cycle du secondaire, l'élève a pu se familiariser avec la démarche d'écriture en français, langue d'enseignement, et en anglais, langue seconde. Dans le cadre du programme de base d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire, l'élève a écrit et produit différents types de textes et a commencé à faire preuve de créativité. Il a expérimenté différents types de textes, modèles et outils (ex. arbres conceptuels, plans, listes aide-mémoire et scénarios-maquettes) et adapté les démarches en fonction du contexte de communication.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'élargir son répertoire de textes et d'expérimenter les démarches d'écriture et de production. Il adapte les démarches en fonction des tâches et les utilise avec de plus en plus d'efficacité. Soutenu par l'enseignant et ses pairs, il continue d'élargir l'ensemble de ses stratégies et ressources afin de transmettre des messages par écrit ou par la production de textes médiatiques. L'élève produit des textes de plus en plus précis et de qualité tout en continuant à développer sa créativité. (34)

5.5.1.7.3. Description des composantes de la compétence 3

5.5.1.7.3.1. *Élargir son répertoire de textes*

Pour développer cette compétence, l'élève doit avoir souvent l'occasion d'écrire et de produire une variété de textes courants, littéraires et informatifs avec différentes intentions de communication (s'exprimer, informer ou inciter) et pour différents destinataires (ex. amis, pairs ou membres de la communauté). Il explore et approfondit des sujets personnels et connus ainsi que quelques idées abstraites. Il approfondit ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes (voir la section Textes). Par exemple, s'il doit rédiger un article pour le journal de l'école sur la réduction de l'âge électoral, il utilise des titres et un vocabulaire approprié; s'il doit produire une affiche visant à informer des adolescents de la tenue prochaine d'un événement, il utilise des phrases brèves et accrocheuses ainsi que des images susceptibles de plaire à son destinataire cible. L'élève fait appel à l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production (ex. organisateurs graphiques, plans, listes aide-mémoire et scénarios-maquettes) et développe la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (35)

5.5.1.7.3.2. *Utiliser les démarches d'écriture et de production*

5.5.1.7.3.3. *Réguler son évaluation en tant qu'auteur et producteur*

5.5.1.7.4. Évaluation de la compétence 3

5.5.1.7.5. Compétence 3 et ses composantes

5.5.1.7.5.1. *Élargir son répertoire de textes*

5.5.1.7.5.2. *Utiliser les démarches d'écriture et de production*

5.5.1.7.5.3. *Réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur*

5.5.1.7.6. Attentes de fin de cycle

5.5.1.7.6.1. *Participation aux démarches d'écriture et de production*

5.5.1.7.6.2. *Contenu du message*

5.5.1.7.6.3. *Formulation du message*

5.5.1.7.6.4. *Gestion des stratégies et des ressources*

5.5.1.7.7. Critères d'évaluation

5.5.1.7.8. Développement de la compétence 3

5.5.1.7.8.1. *Image – ND*

5.5.1.7.8.2. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Contenu du message*

5.5.1.7.8.3. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Formulation du message*

Pour planifier des situations d'écriture et de production tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année

Message simple – Phrases simples – Vocabulaire adéquat

- Utilisation de règles de grammaire ciblées

Éléments constitutifs simples d'un texte – Ex. titres, illustrations et manchettes dans un journal

Deuxième année Troisième année Message complexe

- Certaines phrases complexes et certaines expressions idiomatiques
- Vocabulaire et règles de grammaire adaptés au contexte

Éléments constitutifs complexes d'un texte – Ex. diagrammes, tableaux, présentation d'information suivant la méthode de la pyramide inversée dans un article de journal

Développement de la compétence 3 (40)



5.5.1.7.8.4. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Gestion des ressources*

Développement de la compétence 3

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

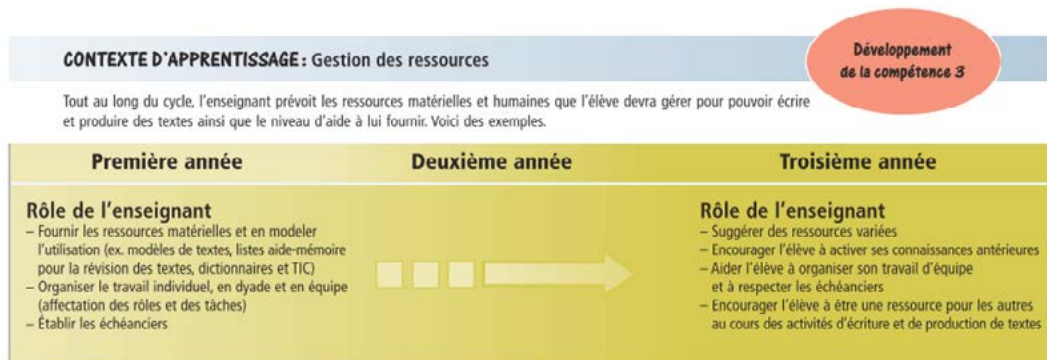
Première année

Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles et en modeler l'utilisation (ex. modèles de textes, listes aide-mémoire pour la révision des textes, dictionnaires et TIC) – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers

Deuxième année Troisième année

Rôle de l'enseignant – Suggérer des ressources variées – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers

- Encourager l'élève à être une ressource pour les autres au cours des activités d'écriture et de production de textes (40)



5.5.1.7.8.5. *Tableau – Contenu de formation*

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

Première année Rôle de l'enseignant

Répertoire linguistique

Stratégies – cognitives

- de communication – socioaffectives
- Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif
- Modéliser l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives
- Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire

Démarches d'écriture et de production

- Modéliser chacune des étapes des démarches d'écriture et de production
- Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques

Deuxième année Rôle de l'enseignant

- Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif
- Modéliser l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives
- Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
- Veiller à ce que l'élève utilise et adapte les démarches d'écriture et de production
- Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques

Troisième année Rôle de l'enseignant

- Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
- Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, de communication et socioaffectives ou lui rappeler comment faire

Développement de la compétence 3

- Veiller à ce que l'élève utilise et adapte les démarches d'écriture et de production
- Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques (41)

CONTENU DE FORMATION

Développement
de la compétence 3

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	Rôle de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif 	Rôle de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif 	Rôle de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies – cognitives – de communication – socioaffectives	<ul style="list-style-type: none"> – Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire 	<ul style="list-style-type: none"> – Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire 	<ul style="list-style-type: none"> – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, de communication et socioaffectives ou lui rappeler comment faire
Démarches d'écriture et de production	<ul style="list-style-type: none"> – Modeler chacune des étapes des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques 	<ul style="list-style-type: none"> – Veiller à ce que l'élève utilise et adapte les démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques 	<ul style="list-style-type: none"> – Veiller à ce que l'élève utilise et adapte les démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques

5.5.1.7.8.6. *Tableau – Autorégulation*5.5.1.8. Image – Contenu de formation : Ressources essentielles au développement des trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, du 2^e cycle du secondaire

5.5.1.9. Contenu de formation

5.5.1.9.1. Culture

5.5.1.9.1.1. *Dimension esthétique de la culture*

Sous la dimension esthétique se classent notamment les œuvres qui représentent et mettent en valeur les cultures anglophones :

- cinéma (ex. films de science-fiction, films d'action, drames sentimentaux et comédies);
- littérature (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies et littérature pour jeunes adultes);
- art dramatique (ex. théâtre et improvisation);

- musique (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines et vidéoclips);
- danse (ex. danse traditionnelle et danse populaire); – arts visuels (ex. peinture, sculpture et architecture);
- médias (ex. Internet, émissions de radio, journaux, magazines jeunesse et émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, bulletins d'informations et messages publicitaires). (43)

5.5.1.9.1.2. *Dimension sociologique de la culture*

5.5.1.9.1.3. *Dimension sociolinguistique de la culture*

5.5.1.9.2. Répertoire linguistique

5.5.1.9.2.1. *Langue fonctionnelle*

La langue fonctionnelle facilite l'apprentissage de l'anglais dans le cadre des interactions orales. Elle repose sur l'emploi d'expressions figées et d'amorces ouvertes dans différents contextes. On présente ci-dessous des exemples d'expressions de la langue fonctionnelle auxquelles peut recourir l'élève pour interagir oralement en anglais, encourager la coopération, utiliser les démarches et réfléchir à son processus d'apprentissage :

- Conventions sociales (ex. Nice to see you again. What's new? How have you been?)
- Identification (ex. I'd like you to meet..., Which group is yours? Who's your partner?)
- Conversations téléphoniques et messagerie vocale (ex. I am calling about..., May I ask who's calling? Could you ask him to call me back? Would you like to leave a message?)
- Mots de remplissage et formules pour gagner du temps (ex. I mean..., You know..., All right..., Could you hold on a minute? Just wait a second, please.)
- Excuses (ex. I didn't mean to..., I regret..., Please forgive me..., How can I make up for...?)
- Mises en garde (ex. You'd better not..., I wouldn't do that if I were you.)
- Formules pour interrompre poliment une conversation (ex. I hate to interrupt..., Sorry to jump in..., I'd just like to add...)
- Accords, désaccords et opinions (ex. Our team has a different point of view. I agree/disagree. In my opinion..., How do you feel about...?)
- Capacités (ex. I know how to..., Do you think they know how to...?)
- Sentiments, champs d'intérêt, goûts et préférences (ex. They would rather..., Which would you prefer? I feel... when..., I can't stand...) (44)

5.5.1.9.2.2. *Vocabulaire*

5.5.1.9.2.3. *Conventions linguistiques*

5.5.1.9.2.4. *Mettre l'accent sur la grammaire*

5.5.1.9.2.5. *Comment l'élève et l'enseignant mettent-ils l'accent sur la grammaire ?*

5.5.1.9.2.6. *Rétroaction spontanée*

5.5.1.9.2.6.1. *Encadré – Techniques de rétroaction corrective*

5.5.1.9.2.7. *Mode d'enseignement proactif*

5.5.1.9.2.8. *Mise en évidence des structures grammaticales*

5.5.1.9.3. Stratégies – Contenu de formation

L'élève utilise les stratégies métacognitives aux fins d'autorégulation. Il les utilise pour se fixer des objectifs d'apprentissage, planifier, corriger ses erreurs, réfléchir à sa démarche, rectifier ses apprentissages et, enfin, cerner ses forces et ses faiblesses.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et d'éviter les distractions), ex. l'élève se demande : Am I concentrating on what I have to do?
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de porter attention à certains détails), ex. lorsque l'élève écoute l'enregistrement d'une conversation en anglais, il prête une attention particulière à la façon dont les gens s'y prennent pour interrompre poliment les interlocuteurs.
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à l'atteinte d'un but), ex. l'élève se demande : What resources do I need? How will I carry out the task?
- Rechercher ou créer des occasions pour s'exercer, ex. regarder la télévision en anglais ou naviguer sur Internet en anglais.
- S'autoévaluer (réfléchir à ses apprentissages), ex. l'élève se demande : What did I learn? How did I learn it?
- S'autocorriger (vérifier et corriger ses propres phrases), ex. I talked on the phone..., um, was talking on the phone when the doorbell rang.
- Se fixer des buts et des objectifs (établir des buts à court et à long terme dans l'apprentissage de l'anglais), ex. l'élève se dit : I will speak only English in English class; by the end of high school, I will be able to get a part-time job that requires English. (48)

5.5.1.9.4. Démarches

5.5.1.9.4.1. *Image – Démarches*5.5.1.9.4.2. *Démarche de réponse*5.5.1.9.4.2.1. *Image – Démarche de réponse*5.5.1.9.4.2.2. *Explorer le texte*5.5.1.9.4.2.3. *Explorer le texte individuellement*5.5.1.9.4.2.4. *Explorer le texte avec les autres*5.5.1.9.4.2.5. *Établir un lien personnel avec le texte*

Établir un lien personnel avec le texte

L'élève établit un lien personnel avec le texte et ses expériences ou celles d'une autre personne, puis il fait part de ces liens aux autres. Pour ce faire, il peut :

- se servir des questions directives et des amorces;
- établir des liens entre le texte et ses opinions, ses expériences, ses champs d'intérêt, ses sentiments ou ses préoccupations;
- établir des liens entre le texte et les expériences d'une autre personne (ex. celles d'un personnage d'une émission de télévision ou d'un livre qu'il a lu);

- utiliser des stratégies d'apprentissage (ex. activer ses connaissances antérieures, comparer et recombinaison);
- utiliser des ressources (ex. journal de réponse, pairs, textes antérieurs); – faire part du lien personnel qu'il a établi avec le texte;
- se reporter au texte et à son journal de réponse pour expliquer ce lien personnel. (51)

5.5.1.9.4.2.6. *Généraliser au-delà du cadre du texte*

5.5.1.9.4.2.7. *Tableau – Exemples d'amorces ou de questions directives à utiliser dans la démarche de réponse*

5.5.1.9.4.2.8. *Tableau – Différentes façons de soutenir la démarche de réponse*

Journaux de réponse

Le journal de réponse peut se présenter sous forme de livret, de cahier, de dossier ou de fichier électronique. L'élève y prend des notes sur ce qu'il a écouté, lu, visionné ou discuté. Avant, pendant et après l'écoute, la lecture et le visionnement d'un texte, il peut y consigner ses réactions, questions, réflexions, prédictions ou commentaires ainsi que toute autre information qu'il considère comme importante.

Cercles de discussion Échanges éclairés

Les cercles de discussion sont des échanges menés en petits groupes pour parler des textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits et produits par une personne, sur différents textes ayant trait au même sujet ou encore sur différents textes d'un même type. Le journal de réponse peut servir d'outil de préparation en vue des discussions.

Les échanges éclairés permettent aux élèves de répondre brièvement et régulièrement aux textes en dyades ou en petits groupes. Le fait d'exploiter les structures de travail d'équipe, comme la structure penser-préparer-échanger (les élèves réfléchissent individuellement, partagent avec un partenaire puis discutent en petit groupe ou en séance plénière) ou le tour de table (en petits groupes, les élèves font part de leur compréhension à tour de rôle), favorise les interactions efficaces et équitables.

Questions ouvertes Jeux de rôles Improvisation

Organisateurs graphiques

Collages Théâtre du lecteur

Les questions ouvertes encouragent l'élève à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre. Le texte peut fournir plus d'une réponse aux questions ouvertes. Ces questions sont formulées de manière à permettre à l'élève de mieux comprendre le texte dans son ensemble, d'en faire sa propre interprétation et d'y jeter un regard personnel et critique.

En jouant un rôle, l'élève explore et exprime les pensées et les sentiments d'un personnage. Les jeux de rôles contribuent à approfondir sa perception des personnages dans un contexte particulier.

L'improvisation permet d'engager l'élève dans des activités spontanées, sans scénario ni préparation. C'est un bon moyen de susciter des idées, de créer des scènes et d'inventer des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange rapide.

Les organisateurs graphiques sont des schémas visuels que l'élève crée ou complète afin d'établir des liens entre des notions et d'illustrer la compréhension qu'il en a. Comme exemples d'organismes graphiques, citons les diagrammes de Venn, les cartes sémantiques, les lignes du temps, les schémas conceptuels, les organisateurs séquentiels, les sociogrammes et les organisateurs narratifs.

Les collages sont des compilations d'illustrations que l'élève juge importantes. Ils regroupent des éléments de textes que l'élève a écoutés, lus, visionnés ou examinés. L'élève y inclut des photographies, des symboles et des mots provenant de sources variées.

L'élève choisit un passage d'un texte qu'il considère comme particulièrement important. Il en fait une lecture dramatique en tentant de bien rendre le ton et le sens du passage retenu.

5.5.1.9.4.3. *Démarche d'écriture*

La démarche d'écriture fournit à l'élève un cadre lui permettant de créer des textes écrits ou imprimés. Au premier cycle du secondaire, l'élève a commencé à utiliser et à adapter la démarche d'écriture pour rédiger des textes variés. Au deuxième cycle du secondaire, il continue à écrire avec des intentions de communication variées tout en s'exprimant de façon cohérente et structurée. La démarche d'écriture se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction de l'ébauche, la révision, la correction et la publication. La préparation représente une étape essentielle à la réussite des étapes ultérieures. La publication est une étape facultative : l'élève peut mettre son texte au propre et, à l'occasion, le transmettre au destinataire ciblé. L'écriture est récursive en ce sens que l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il en est à l'étape de la révision, il peut revenir à l'étape de la préparation pour trouver de nouvelles idées. Certains types de textes, tels que les courriels anodins, n'exigent pas de l'élève qu'il ait recours à chacune des étapes. De même, pour la prise de notes ou la consignation d'informations dans le journal de réponse, il n'utilise pas la démarche d'écriture. Avec le temps, il adapte la démarche d'écriture lorsqu'il expérimente avec différents textes, outils, stratégies, puis opte pour ceux qui lui conviennent le mieux, selon le contexte. Tout au long de la démarche, il utilise des stratégies (ex. recombinaison ou comparaison). L'élève régule son évolution en tant qu'auteur en réfléchissant à son répertoire linguistique ainsi qu'à l'ensemble de ses stratégies et ressources. De plus, il évalue son utilisation de la démarche d'écriture, ses productions finales ainsi que celles des autres afin de trouver des moyens de s'améliorer. Bien que la démarche d'écriture repose sur la coopération et la discussion avec les pairs et l'enseignant, c'est à l'élève qu'incombe la tâche d'écrire le texte et qu'appartiennent les décisions finales concernant le contenu et le choix des mots. (54)

5.5.1.9.4.3.1. *Encadré – Analyse de texte*

5.5.1.9.4.3.2. *Image – Démarche d'écriture*

5.5.1.9.4.3.3. *Préparation*

5.5.1.9.4.3.4. *Rédaction de l'ébauche*

5.5.1.9.4.3.5. *Révision*

5.5.1.9.4.3.6. *Correction*

5.5.1.9.4.3.7. *Publication (facultative)*

5.5.1.9.4.4. *Démarche de production*

Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé.

L'élève est souvent mis en présence de l'anglais par l'entremise des médias, que l'on pense aux émissions de télévision, aux jeux vidéo, aux vidéoclips et aux sites Web. Il est donc essentiel qu'il soit en mesure d'examiner d'un œil critique les messages qui lui sont transmis. Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé. Au cours de la démarche de production, l'élève s'exprime en créant des textes médiatiques variés (ex. affiches, enregistrements audio, courts métrages, présentations sur ordinateur ou pages Web) avec les autres élèves. Cette démarche repose sur la coopération et la discussion avec ses pairs et l'enseignant. L'élève négocie constamment des idées avec les autres membres du groupe, puisque c'est en équipe que se prennent les décisions concernant la production du texte.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a participé à quelques projets de création de textes médiatiques en utilisant la démarche de production. Il a expérimenté les étapes de production et a commencé à les adapter en fonction de ses besoins. Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'adapter la démarche de production. Il est davantage en mesure de choisir le support médiatique, les outils, les stratégies et les ressources qui conviennent le mieux pour réaliser une tâche.

Il y a trois étapes dans la démarche de production : la préproduction, la production et la postproduction. Cette démarche est réursive, en ce sens que l'élève peut aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il est rendu à une étape ultérieure, il peut revenir à l'étape de la préproduction pour fouiller davantage son sujet. Il convient de souligner qu'il n'a pas à utiliser la démarche en entier pour chaque texte. En effet, dans certains cas, l'élève n'a à parcourir que l'étape de la préproduction tandis que, dans d'autres, il peut se rendre jusqu'à la postproduction. Cependant, dans tous les cas, l'élève doit réfléchir à son expérience de production. (56)

5.5.1.9.4.4.1. *Encadré – Analyse des textes*

Avant de s'engager dans la démarche de production, l'élève a accès à des textes médiatiques analogues à celui qu'il s'apprête à produire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère les modèles qui se dégagent des textes en s'attardant particulièrement à leurs caractéristiques internes (sujet ou information, langage, éléments constitutifs) et contextuelles (intention de communication, destinataire et repères culturels). Il dresse une liste des principales caractéristiques que doit posséder un texte médiatique de qualité. Cette liste et les textes analysés constituent des références fort utiles pour l'élève lorsque celui-ci doit produire son propre texte médiatique. (56)

5.5.1.9.4.4.2. *Image – Démarche de production*

5.5.1.9.4.4.2.1. *Préproduction*

À l'étape de la préproduction, les élèves planifient la production de leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- effectuer un exercice de remue-méninges afin de trouver et d'explorer un sujet (ex. What do we want to talk about? What do we want to say about the topic?);

- activer leurs connaissances antérieures sur le sujet choisi (ex. What do we already know about the topic? What do we need to find out?);
- effectuer des recherches;
- après consultation, choisir un support médiatique pour la production du texte (ex. What medium will best suit our purpose and reach our audience?);
- activer leurs connaissances antérieures sur les caractéristiques de textes analogues (ex. What do we already know about text medium? What are the characteristics of an effective media text?);
- définir l'intention de communication du texte (ex. What do we want to accomplish with our text?), c'est-à-dire s'exprimer, informer ou inciter;
- cibler le destinataire (ex. Who is our audience and how can we best address them?), c'est-à-dire le ton, le niveau de langue, la connaissance du domaine et le degré d'intérêt;
- écrire une phrase qui résume l'objectif de la production (ex. Our group is going to create a news article for the school Web site, highlighting the purpose of an upcoming fundraising event) et qui guidera le groupe tout au long de la tâche;
- déterminer quel niveau de langue et quel type d'images, de conventions et de techniques médiatiques conviennent le mieux à l'intention de communication et au destinataire;
- utiliser des stratégies (ex. prendre des notes, établir des correspondances sémantiques et inférer) et des ressources (ex. portfolios, travaux antérieurs et journal de réponse);
- créer un scénario-maquette (c'est-à-dire un schéma visuel de la production comprenant divers éléments, tels que l'action illustrée à l'aide d'une série de vignettes ainsi que la durée, les conventions et les techniques médiatiques et la partie narrative ou les dialogues pour chaque vignette);
- si nécessaire, rédiger un scénario, en suivant la démarche d'écriture (ex. un scénario dans le cas d'un court métrage ou un court texte pour accompagner une publicité);
- déterminer les rôles et les responsabilités des membres du groupe;
- dans un carnet de bord de groupe, conserver des traces de la démarche et de l'apprentissage à toutes les étapes de la production (ex. consigner les décisions prises par le groupe, la documentation nécessaire et les questions à poser à l'enseignant);
- valider les idées à intégrer dans le texte auprès des pairs et de l'enseignant; – apporter des correctifs au plan selon la rétroaction reçue. (57)

5.5.1.9.4.4.2.2. Production

À l'étape de la production, les élèves produisent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- créer le texte médiatique en faisant appel aux stratégies et aux ressources nécessaires et en tenant compte des décisions prises à l'étape de la préproduction;
- utiliser les conventions et les techniques médiatiques, telles que les images, les symboles, les panneaux, les logos et la narration;
- faire appel aux technologies de l'information et de la communication;
- valider la version préliminaire de la production auprès d'un groupe témoin (ex. petit groupe formé de pairs et de l'enseignant);
- apporter les corrections et les dernières retouches, compte tenu de la rétroaction fournie par le groupe témoin. (57)

5.5.1.9.4.4.2.3. Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves présentent et évaluent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- présenter le texte au destinataire;
- examiner et évaluer, individuellement, puis avec l'enseignant et le groupe, les éléments suivants :
 - les réactions et commentaires du destinataire,
 - la démarche de production,
 - la coopération,
 - le répertoire linguistique,
 - la version finale de la production,
 - les objectifs à poursuivre pour les productions ultérieures. (57)

5.5.1.9.4.4.2.4. Tableau – Conventions et techniques médiatiques à explorer dans la démarche de production

Mise en page

Symbole

Trame sonore

Agencement de tous les éléments visuels (ex. titres, texte et illustrations) dans une page, une affiche, une brochure, une page Web, etc., afin d'attirer l'attention et de transmettre efficacement le message

Représentation graphique permettant d'exprimer des nuances de sens plus subtiles et de rendre une production plus agréable sur le plan esthétique

Son direct Son doublé

Son enregistré sur bande simultanément avec l'image

Son ajouté lorsque la production est terminée

Narration hors champ

Commentaire ajouté à une production

Effets sonores

Bruits qui accompagnent l'action

Ambiance qui aide à situer l'auditeur ou le téléspectateur dans le contexte (ex. vent, bris de verre ou pas d'un animal qui court)

Musique

Image

Plan de caméra

Ambiance de fond qui permet d'établir le rythme de l'action

Plan d'ensemble : image du sujet et de la majeure partie du décor

Plan moyen : image centrée sur le sujet et sur une partie du décor

Gros plan : image très rapprochée d'une petite partie du sujet (ex. image du visage d'un personnage)

Angle de prise de vues

Angle et hauteur à partir desquels la caméra filme la scène

Mouvement de caméra

Transitions

Vitesse de déroulement de la bande ou de l'action

Mouvement panoramique : déplacement horizontal de la caméra pour suivre l'action

Zoom avant et arrière : changement progressif de cadrage vers l'avant ou vers l'arrière pendant la prise de vue, sans déplacement de caméra

Coupure : passage d'un plan à un autre sans transition

Fondu à l'ouverture et à la fermeture : apparition ou disparition graduelle de l'image

Temps réel (ex. un clip de dix minutes peut correspondre à un événement de dix minutes)

Temps comprimé : choix de ne pas montrer tous les événements entre les séquences, entre les scènes et à l'intérieur des scènes

Ralenti : ralentissement de l'action pour produire un effet dramatique

Accéléré : accélération des mouvements afin de créer un effet saisissant ou comique

Retour en arrière : interruption de l'action pour revenir sur un événement passé (58)

Mise en page	Agencement de tous les éléments visuels (ex. titres, texte et illustrations) dans une page, une affiche, une brochure, une page Web, etc., afin d'attirer l'attention et de transmettre efficacement le message	
Symbole	Représentation graphique permettant d'exprimer des nuances de sens plus subtiles et de rendre une production plus agréable sur le plan esthétique	
Trame sonore	Son direct	Son enregistré sur bande simultanément avec l'image
	Son doublé	Son ajouté lorsque la production est terminée
	Narration hors champ	Commentaire ajouté à une production
	Effets sonores	Bruits qui accompagnent l'action Ambiance qui aide à situer l'auditeur ou le téléspectateur dans le contexte (ex. vent, bris de verre ou pas d'un animal qui court)
	Musique	Ambiance de fond qui permet d'établir le rythme de l'action
Image	Plan de caméra	Plan d'ensemble: image du sujet et de la majeure partie du décor Plan moyen: image centrée sur le sujet et sur une partie du décor Gros plan: image très rapprochée d'une petite partie du sujet (ex. image du visage d'un personnage)
	Angle de prise de vues	Angle et hauteur à partir desquels la caméra filme la scène
	Mouvement de caméra	Mouvement panoramique: déplacement horizontal de la caméra pour suivre l'action Zoom avant et arrière: changement progressif de cadrage vers l'avant ou vers l'arrière pendant la prise de vue, sans déplacement de caméra
	Transitions	Coupure: passage d'un plan à un autre sans transition Fondu à l'ouverture et à la fermeture: apparition ou disparition graduelle de l'image
	Vitesse de déroulement de la bande ou de l'action	Temps réel (ex. un clip de dix minutes peut correspondre à un événement de dix minutes) Temps comprimé: choix de ne pas montrer tous les événements entre les séquences, entre les scènes et à l'intérieur des scènes Ralenti: ralentissement de l'action pour produire un effet dramatique Accéléré: accélération des mouvements afin de créer un effet saisissant ou comique Retour en arrière: interruption de l'action pour revenir sur un événement passé

5.5.1.9.5. Textes

Le terme « texte » désigne toute forme de communication (orale, écrite et visuelle) faisant appel à l'anglais (ex. émissions de radio, pétitions, bandes-annonces pour un film). Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais. Les textes authentiques sont des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux qu'est susceptible de rencontrer

l'élève en situation réelle. L'élève écoute, lit, visionne, écrit et produit des textes. Il se familiarise avec une variété de textes qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier en anglais. Il est appelé à travailler à partir de textes de son choix, mais aussi à partir de ceux qui sont sélectionnés ou suggérés par l'enseignant. (59)

5.5.1.9.5.1. *Types de textes*

Il existe un vaste éventail de textes, que l'on peut classer en trois catégories : les textes courants, les textes littéraires et les textes informatifs. Un même texte peut appartenir à plus d'une catégorie (ex. la biographie d'une vedette de cinéma peut se trouver dans la catégorie des textes courants et dans celle des textes informatifs). Voici des exemples de textes des trois types :

Textes courants

Textes qui reflètent la culture populaire et la vie de tous les jours

(ex. dessins animés, bandes dessinées, courriels, correspondance, films, affiches, chansons, magazines pour jeunes adultes et comédies de situation télévisées)

Textes littéraires

Textes qui incluent la littérature pour jeunes adultes et les romans abrégés (ex. récits d'aventures, biographies, journaux intimes, légendes, romans policiers, poèmes, science-fiction, nouvelles et pièces de théâtre)

Textes informatifs

Documents factuels (ex. annonces publicitaires, formulaires de demande d'emploi, atlas, dictionnaires, reportages, encyclopédies, consignes, manuels, bulletins d'informations, journaux, comptes rendus, curriculum vitæ et sondages)

Les textes médiatiques peuvent se présenter à l'aide de différents supports : audiovisuel (ex. télévision), visuel ou imprimé (ex. journaux), numérique (ex. présentation multimédia) et audio (ex. émission de radio). (59)

Types de textes

Il existe un vaste éventail de textes, que l'on peut classer en trois catégories : les textes courants, les textes littéraires et les textes informatifs. Un même texte peut appartenir à plus d'une catégorie (ex. la biographie d'une vedette de cinéma peut se trouver dans la catégorie des textes courants et dans celle des textes informatifs). Voici des exemples de textes des trois types :



Les textes médiatiques peuvent se présenter à l'aide de différents supports : audiovisuel (ex. télévision), visuel ou imprimé (ex. journaux), numérique (ex. présentation multimédia) et audio (ex. émission de radio).

5.5.1.9.5.2. Caractéristiques des textes

Caractéristiques des textes

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève tient compte des caractéristiques internes et contextuelles.

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève doit reconnaître les modèles de textes et leur structure. Il doit prendre le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il examine les caractéristiques internes et contextuelles des textes et emploie les termes appropriés pour les désigner (ex. dans le cas d'un journal, il parlera de gros titres, de photos, de manchettes et d'éditorial).

Lorsqu'il examine les caractéristiques internes d'un texte, l'élève prend en considération le sujet ou l'information et le langage. Par exemple, un article provenant d'un cybermagazine sur les sports sera présenté dans un langage concret, très descriptif et technique. Il tient compte également des éléments constitutifs du texte, c'est-à-dire de la façon dont l'information est organisée et présentée dans ce texte. Pensons aux articles de journaux, qui sont présentés suivant le schéma de la pyramide inversée : l'information générale figure en premier, suivie de l'information spécifique.

L'élève tient également compte des caractéristiques contextuelles du texte pour pouvoir situer ce dernier en contexte. Il examine l'intention de communication⁹ du texte (s'exprimer, informer ou inciter), le destinataire (ex. pairs, enseignant ou adultes de son entourage) ainsi que les repères culturels. Par exemple, un cybermagazine sportif pourrait avoir les jeunes du Québec pour destinataire cible. Afin de susciter l'intérêt de ce destinataire, l'auteur devrait traiter davantage d'événements sportifs qui se déroulent dans cette province. Si, par ailleurs, l'élève lisait un cybermagazine sportif publié en Australie, il remarquerait sans doute des différences culturelles, le destinataire cible – les Australiens – s'intéressant à d'autres sports.

9. Un même texte peut avoir plusieurs intentions de communication. Par exemple, une fable peut permettre à l'auteur de s'exprimer (littérature) et d'inciter (morale). (60)

5.5.1.9.5.2.1.

Tableau – Caractéristiques des textes

Caractéristiques contextuelles

Sujet/information

Ex. sujets en rapport avec les champs d'intérêt, les besoins, les expériences et les préoccupations de l'élève

Langage

Ex. langage technique dans un manuel d'instructions ou langage figuré dans un poème

Éléments constitutifs

Ex. scènes, angles de prise de vue, générique, distribution, mise en scène et action dans une comédie de situation télévisée

Ex. images, phylactères, couleurs, dessins, personnages, humour, sarcasme et gag final dans une bande dessinée

Ex. actes, scènes, indications scéniques, dialogues, accessoires, effets spéciaux, rôles, mise en scène, intrigue, thème et ironie dans une pièce de théâtre

Ex. vers, mètre, rime, distique, métaphore, comparaison et symbolisme dans un poème

Ex. identification de la station, manchette, commentaires et technique de la pyramide inversée dans un bulletin d'informations

Ex. clauses imprimées en petits caractères, sous-titres, espaces à remplir, section des renseignements personnels située au haut de la page dans un formulaire de demande d'emploi

Caractéristiques internes

Intention de communication

S'exprimer : un texte visant à communiquer des sentiments, des émotions et des attitudes (ex. pour décrire une entrevue d'embauche)

Informer : un texte visant à énoncer des faits (ex. pour expliquer une façon de procéder)

Inciter : un texte visant à influencer un comportement ou une perception (ex. pour persuader quelqu'un d'acheter un produit)

Destinataire

Ex. famille, amis, pairs, enseignants, membres de la communauté, décideurs et collectivité mondiale

Repères culturels

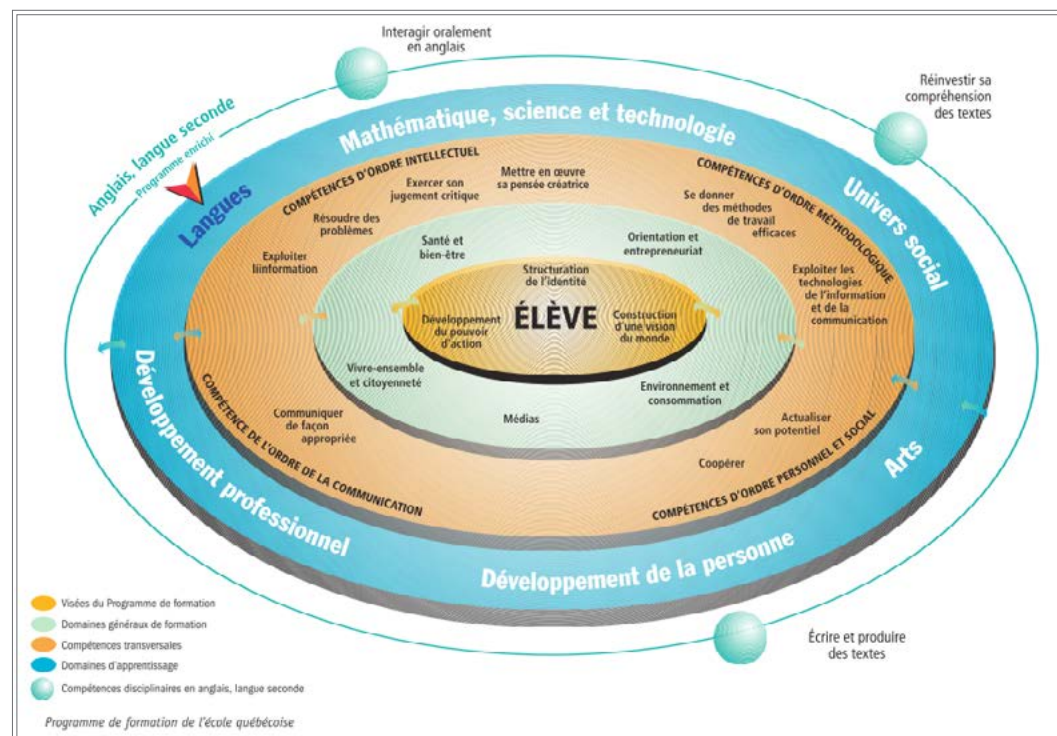
Ex. repères de la culture personnelle de l'élève ou d'autres cultures dans les textes (61)

5.5.2. Programme enrichi

5.5.2.1. Image – Apport du programme enrichi d'anglais, langue seconde, au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



5.5.2.2. Présentation du programme enrichi d'anglais, langue seconde

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones de la province, du reste du Canada et de partout dans le monde. Cela leur donne également la possibilité d'accéder à une profusion de sources d'information et de divertissement offertes en anglais. Pensons, entre autres, aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, poursuit les trois visées du Programme de formation de l'école québécoise, soit aider l'élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde de même qu'à développer son

pouvoir d'action. En effet, dans la classe d'anglais, langue seconde, l'élève structure son identité en coopérant, en parlant de ses valeurs, de ses idées et de ses points de vue et en réfléchissant à son processus d'apprentissage. En apprenant l'anglais, il construit sa vision du monde, puisqu'il est amené à découvrir et à comprendre d'autres cultures. L'apprentissage de l'anglais lui donne aussi un autre moyen d'explorer et de promouvoir sa propre culture. Enfin, il développe son pouvoir d'action en assumant la responsabilité de son apprentissage et en prenant part au choix des problématiques à aborder en classe. (1)

5.5.2.3. **Relations entre le programme enrichi d'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation de l'école québécoise**

5.5.2.3.1. Image – ND

5.5.2.3.2. Relation avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation portent sur d'importantes problématiques de la vie moderne auxquelles l'élève fait face dans la société actuelle. Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, touche tous les domaines généraux de formation, puisque l'élève doit communiquer pour s'informer sur ces problématiques et en discuter. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme enrichi et quelques domaines généraux de formation. D'autres relations sont décrites dans la section Sens de la compétence. Par exemple, pour le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, l'élève est appelé à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que l'élève fait dans le cadre du programme enrichi, lorsqu'il découvre d'autres cultures et communique en anglais, langue de communication universelle, avec des membres de diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation Médias est d'amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci et à produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs. Les compétences du programme enrichi visent à aider l'élève à se faire sa propre opinion lorsqu'il examine des textes médiatiques, y réagit ou en produit. Le programme enrichi contribue également à la réalisation de l'intention éducative du domaine général de formation Orientation et entrepreneuriat, qui consiste à amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société. Dans la classe d'anglais, langue seconde, du programme enrichi, l'élève prend en charge son propre apprentissage et y participe activement. Lorsqu'ils travaillent en équipe, les élèves adoptent des stratégies de coopération et de planification des tâches, qui sont des qualités essentielles dans le monde du travail d'aujourd'hui. L'apprentissage de l'anglais est un atout de taille dont profitera l'élève tant dans sa vie personnelle que dans ses études postsecondaires et sa vie professionnelle. (3)

5.5.2.3.3. Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales représentent le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires. Elles contribuent au développement des trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, lesquelles contribuent à leur tour à celui des compétences transversales. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme enrichi et quelques compétences transversales. D'autres relations sont décrites dans la section Sens de la compétence. L'élève développe la compétence transversale Coopérer au moment d'interagir oralement, de construire le sens des textes avec ses pairs pendant la démarche de réponse, de réviser les textes des autres élèves et d'utiliser la démarche de production. Lorsque l'élève

développe la compétence Réinvestir sa compréhension des textes, il peut également développer la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication en consultant Internet et des cédéroms pour trouver des textes sur un sujet. S'il a à écrire ou à produire un texte, l'élève doit réfléchir à la meilleure façon de réaliser une tâche et de mettre en œuvre les ressources nécessaires; il développe alors la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces. De plus, il développe la compétence transversale Mettre en œuvre sa pensée créatrice lorsqu'il examine différentes façons d'aborder un sujet, compte tenu de son style d'apprentissage, lors de l'écriture et de la production de textes. (4)

5.5.2.3.4. Relations avec les autres disciplines

Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet à l'élève de construire son savoir et de développer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il existe des relations manifestes entre le programme enrichi d'anglais, langue seconde, et les autres programmes de langue, soit celui de français, langue d'enseignement, et celui d'espagnol, langue tierce. Tous ces programmes visent le développement de compétences en communication et le respect des autres cultures, l'utilisation de démarches, de stratégies et de ressources ainsi que l'exploration de textes variés. L'élève peut réinvestir les stratégies de communication et d'apprentissage de même que les ressources utilisées dans le cours d'anglais, langue seconde, pour développer les compétences du programme d'espagnol, langue tierce. Il fait appel notamment aux compétences du programme de mathématique, en l'occurrence Déployer un raisonnement mathématique et Communiquer à l'aide du langage mathématique, lorsqu'il interprète les résultats d'un sondage effectué en classe d'anglais, langue seconde. Par ailleurs, dans le cadre du programme de science et technologie, il développe la compétence Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie lorsqu'il doit produire des textes médiatiques clairs et précis sur un sujet de nature scientifique. Il transfère cet apprentissage dans la classe d'anglais lorsqu'il y produit des textes médiatiques. L'anglais devient pour l'élève un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres sources d'information. À titre d'illustration, dans des projets du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève peut entreprendre des recherches sur un événement historique en anglais, dégager le sens des textes qu'il trouve et réinvestir la compréhension qu'il en a dans le cours d'histoire. Sous la dimension esthétique de la culture, le programme enrichi d'anglais, langue seconde, est lié aux quatre programmes du domaine des arts. En effet, pendant le cours d'anglais, l'élève est amené à explorer l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique de différentes communautés anglophones, ce qui lui permet de mieux comprendre la diversité culturelle et d'établir des comparaisons avec sa propre culture. Le programme enrichi d'anglais, langue seconde, a aussi des liens avec les programmes du domaine du développement de la personne. Dans le cadre de tous ces programmes, l'élève est appelé à présenter un point de vue articulé, à donner les raisons qui le justifient, à demander des explications et à prendre une distance réflexive face à diverses façons de penser. Le cours d'anglais, langue seconde, contribue au renforcement des capacités métacognitives de l'élève que l'on retrouve dans les programmes du domaine du développement de la personne lorsqu'il régule ses apprentissages et qu'il évalue ses démarches et ses productions. (4)

5.5.2.3.4.1. *Image – ND*

5.5.2.3.5. Contexte pédagogique

5.5.2.3.5.1. *Communauté d'apprenants – Contexte pédagogique*

Dans la classe d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève continue de développer les trois compétences du programme enrichi dans un contexte socio-constructiviste, c'est-à-dire à l'intérieur d'une communauté d'apprenants. Cette communauté d'apprenants déborde du cadre de la classe et comprend aussi d'autres personnes, par exemple le personnel de l'école, les élèves avec qui il correspond par courriel ou les conférenciers invités en classe. Les parents font également partie de cette communauté et encouragent leur enfant à apprendre l'anglais et à s'ouvrir aux cultures anglophones. La classe d'anglais, langue seconde, forme une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où l'élève participe activement à son apprentissage. Les élèves travaillent ensemble avec l'enseignant pour développer leur compétence communicative, ce qui demande tant un travail individuel qu'un effort collectif. Chacun contribue activement à l'instauration d'un climat d'apprentissage stimulant, empreint de confiance mutuelle et de respect, et laissant place aux différences personnelles. Dans un environnement interactif accueillant, les élèves peuvent apprendre ensemble, construire leur savoir et acquérir des valeurs qui cadrent avec les visées du Programme de formation. (6)

5.5.2.3.5.2. *Ressources matérielles et humaines – Contexte pédagogique*

Pour développer les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, l'élève dispose de ressources matérielles accessibles dans un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel, de même que de ressources humaines au sein de sa communauté d'apprenants.

Pour développer les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, l'élève a besoin d'un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel et pourvu de ressources matérielles et de ressources humaines constituant sa communauté d'apprenants.

La langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées ni enseignées séparément. Un environnement linguistique riche permet à l'élève de mieux comprendre les cultures anglophones. En retour, être exposé à un contexte culturel riche favorise l'apprentissage de l'anglais. On retrouve dans la classe d'anglais, langue seconde, des exemples de ressources linguistiques et culturelles sous différentes formes, comme des affiches consacrées à la langue fonctionnelle, des banques d'expressions, des photographies, des journaux et des magazines. L'élève contribue activement à la création de cet environnement en y affichant les textes qu'il a écrits et produits et en participant au choix des textes utilisés en classe. Ainsi exposé à différentes dimensions culturelles, comme la littérature pour jeunes adultes, le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour, l'élève se familiarise peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde.

L'élève doit disposer de différentes ressources matérielles pour assurer l'apprentissage et l'évaluation, qu'il s'agisse de banques d'expressions, de listes aide-mémoire, d'encyclopédies, de dictionnaires, de thésaurus ou de grammaires. En classe comme ailleurs, l'élève explore des textes authentiques² (ex. romans, journaux, magazines, publicités, émissions de radio et de télévision, films et sites Web). Au sein de la communauté d'apprenants, l'élève peut faire appel au soutien et à la rétroaction de l'enseignant, de ses pairs et d'autres personnes de l'école, de la famille ou de la collectivité. Il est invité à utiliser les ressources matérielles et humaines disponibles en anglais dans son milieu, dans sa région ou dans le monde.

2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux que l'élève est susceptible de trouver en situation réelle.

Pour développer les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, l'élève dispose des technologies de l'information et de la communication (TIC) appropriées (ex. téléviseur, magnétophone, lecteur de cédéroms et de DVD, ordinateur, Internet, logiciels multimédias et matériel informatique de production médiatique). Les TIC sont une source précieuse de motivation pour l'élève et lui donnent le goût d'apprendre l'anglais, puisqu'elles le mettent en contact avec des ressources linguistiques et culturelles anglophones authentiques, et ce, particulièrement dans les régions où l'élève est rarement mis en présence de l'anglais à l'extérieur de la classe. Par exemple, avant d'effectuer un voyage d'échange, une classe peut concevoir son propre site Web, communiquer avec les élèves de l'école d'accueil par courriel et produire un document multimédia collectif pour se présenter. Comme autre exemple, dans le cadre d'un projet visant à comparer les systèmes d'éducation du Canada et d'autres régions du monde, les élèves peuvent envoyer des questionnaires à d'autres élèves par courriel et mettre en pratique les méthodes de navigation pour effectuer des recherches sur Internet. Les atlas, dictionnaires, encyclopédies et documentaires électroniques peuvent servir d'ouvrages de référence. La technologie mise à la disposition de l'élève lui permet d'utiliser la démarche de production afin de créer, par exemple, un court métrage, un radiroman ou une présentation multimédia. (7)

5.5.2.3.5.3. *Rôle de l'élève – Contexte pédagogique*

5.5.2.3.5.4. *Rôle de l'enseignant – Contexte pédagogique*

À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même. L'enseignant est un modèle de communicateur anglophone compétent; il montre comment bien communiquer en anglais et bien utiliser les démarches et les ressources. Il enseigne des stratégies par modelage et incitation. Il guide l'élève dans sa démarche réflexive (autorégulation) en modelant l'utilisation de stratégies métacognitives (ex. planifier la démarche de production). Il aide l'élève à prendre conscience des stratégies qu'il emploie, de leur efficacité ainsi que de la façon de les transférer dans différentes situations. Au fil du temps, l'enseignant offre de moins en moins de soutien à l'élève; il l'aide à devenir plus autonome en lui montrant comment l'apprentissage de l'anglais se fait tout au long de la vie, par exemple en partageant de nouvelles expressions ou en parlant de ses livres et films préférés. (9)

5.5.2.3.5.4.1. *Tableau – ND*

5.5.2.3.5.5. *Différenciation – Contexte pédagogique*

5.5.2.3.5.5.1. *Différenciation quant au contenu*

L'enseignant peut différencier le contenu, c'est-à-dire ce qu'il enseigne aux élèves et ses sources d'information. Par exemple, tout en tenant compte des idées des élèves, l'enseignant peut proposer une sélection de textes courants, littéraires et informatifs différents pouvant convenir au niveau de compétence langagière, aux champs d'intérêt, au style d'apprentissage, au sexe et à la culture de chacun. Il peut mettre à la disposition des élèves un vaste éventail de ressources matérielles

(ex. magazines pour adolescents, DVD et encyclopédies en ligne) susceptibles de correspondre à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt. (11)

5.5.2.3.5.5.2. *Différenciation quant au processus*

5.5.2.3.5.5.3. *Différenciation quant aux productions*

5.5.2.3.5.5.4. *Différenciation quant au contexte d'apprentissage*

L'enseignant peut appliquer les principes de la différenciation au contexte d'apprentissage. Compte tenu des champs d'intérêt et des besoins des élèves, il instaure un climat de classe où les idées originales et l'esprit d'initiative sont les bienvenus. Il aménage la classe de manière à faciliter le travail en grand groupe ou en petites équipes ou le travail individuel. Il établit une routine qui permettra à l'élève d'obtenir de l'aide de différentes façons (ex. consultation de dictionnaires, d'Internet et de pairs) lorsqu'il sera occupé à répondre à d'autres élèves. Il tient compte de ses propres observations et des réflexions des élèves pour soutenir l'apprentissage et rendre son enseignement plus efficace (régulation). (11)

5.5.2.3.5.6. *Évaluation intégrée à l'apprentissage – Contexte pédagogique*

5.5.2.3.5.6.1. *Critères d'évaluation*

5.5.2.3.5.6.2. *Attentes de fin de cycle*

5.5.2.3.5.7. *Situations d'apprentissage et d'évaluation – Contexte pédagogique*

5.5.2.3.5.7.1. *Tableau – Caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)*

5.5.2.3.5.7.2. *Image – Composantes de la SAE Les adolescents dans les médias pour le programme enrichi d'anglais, langue seconde*

Composantes de la SAE Les adolescents dans les médias pour le programme enrichi d'anglais, langue seconde

Comment les médias influencent-ils l'opinion des adolescents?

Domaine général de formation ciblé

Médias

Axe de développement :

Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société

Éléments ciblés du contenu de formation

- Dimension esthétique de la culture
- Dimension sociolinguistique de la culture
- Amorces liées à la planification de la production
- Stratégies
- Démarche de production
- Caractéristiques internes et contextuelles des textes

Compétences transversales ciblées

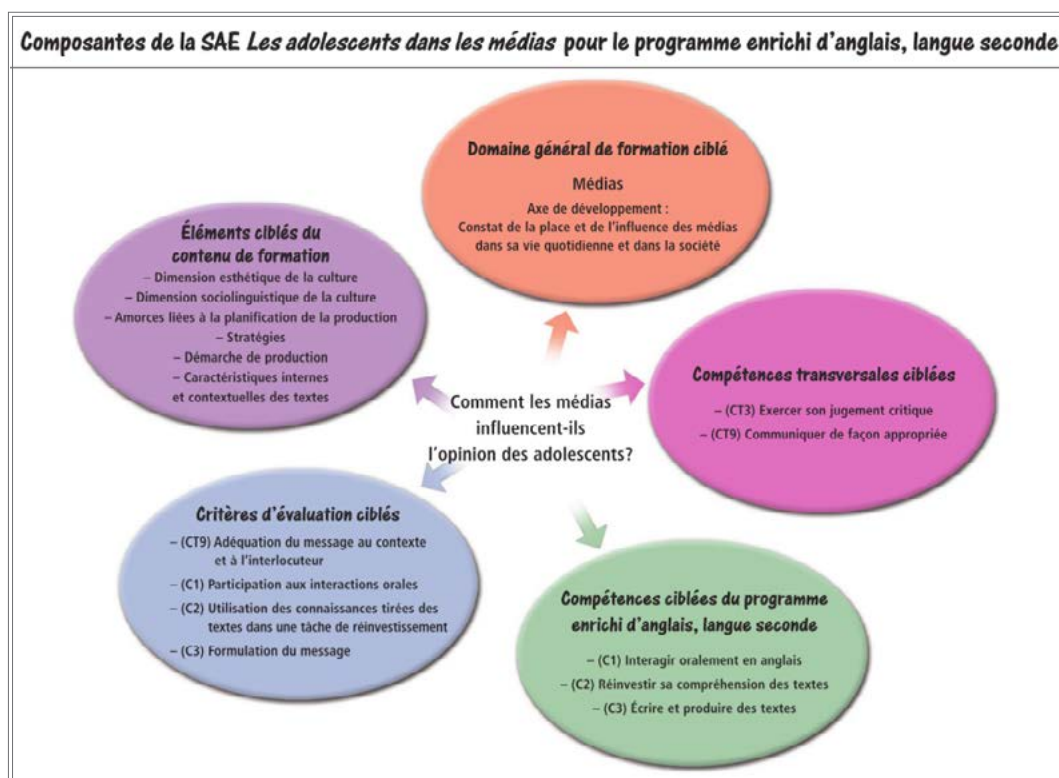
- (CT3) Exercer son jugement critique
- (CT9) Communiquer de façon appropriée

Critères d'évaluation ciblés

- (CT9) Adéquation du message au contexte et à l'interlocuteur
- (C1) Participation aux interactions orales
- (C2) Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement
- (C3) Formulation du message

Compétences ciblées du programme enrichi d'anglais, langue seconde

- (C1) Interagir oralement en anglais
- (C2) Réinvestir sa compréhension des textes
- (C3) Écrire et produire des textes (14)



5.5.2.3.5.7.3. *Exemple d'une SAE pour le programme enrichi d'anglais, langue seconde : Les adolescents dans les médias*

L'exemple de la situation d'apprentissage et d'évaluation qui suit indique à l'enseignant les différentes composantes du Programme de formation dont il doit tenir compte. Le but de cette SAE est de permettre à l'élève de comprendre l'influence que peuvent exercer les médias (ex. messages publicitaires, articles de journaux, sites Web) sur l'opinion des adolescents. Les élèves coopèrent pour effectuer des recherches sur les images et le langage que l'on utilise dans les textes médiatiques pour influencer les auditeurs, les lecteurs ou les spectateurs. Ils réinvestissent leur com-

préhension des différents textes médiatiques en produisant le leur, par exemple une publicité. Ils arrivent à mieux comprendre l'importance du langage utilisé selon le destinataire cible et l'intention de communication visée (influencer le comportement des adolescents). (15)

5.5.2.3.5.7.3.1. Les adolescents dans les médias et les domaines généraux de formation

La situation d'apprentissage et d'évaluation Les adolescents dans les médias offre à l'élève la possibilité de se pencher sur des problématiques authentiques relevant du domaine général de formation Médias. En effet, l'élève prend conscience des différentes fonctions que peuvent remplir les textes médiatiques (information, divertissement, promotion, influence ou propagande). Lorsqu'il analyse des messages publicitaires télévisés, des publicités imprimées ou des annonces de radio et qu'il conçoit son propre texte médiatique, l'élève prend conscience de l'influence que peuvent avoir les médias sur les adolescents dans leur vie quotidienne et dans la société. (15)

5.5.2.3.5.7.3.2. Les adolescents dans les médias et les compétences transversales

L'élève développe la compétence transversale Exercer son jugement critique lorsqu'il examine des textes médiatiques et se fait une opinion sur la validité des messages qui sont transmis aux jeunes.

L'élève développe la compétence transversale Communiquer de façon appropriée lorsqu'il doit prendre connaissance de textes médiatiques présentés sous différents supports (ex. audiovisuels, visuels, imprimés, numériques ou audio). Il choisit le support médiatique le mieux adapté au contexte, à l'intention de communication et au destinataire cible. L'enseignant mesure le développement de la compétence à l'aide du critère d'évaluation Adéquation du message au contexte et à l'interlocuteur. L'enseignant et l'élève se servent d'une grille d'évaluation pour évaluer le texte médiatique final. (15)

5.5.2.3.5.7.3.3. Les adolescents dans les médias et les compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde

Pendant la SAE, les trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie. L'élève développe la compétence Interagir oralement en anglais lorsqu'il analyse des textes médiatiques en équipe et consulte ses pairs pour trouver de nouvelles idées pour leur propre production. L'enseignant observe le développement de la compétence à l'aide du critère d'évaluation Participation aux interactions orales et d'un outil prévu à cette fin, par exemple une grille d'observation.

L'élève développe la compétence Réinvestir sa compréhension des textes lorsqu'il examine différents textes médiatiques en utilisant la démarche de réponse et réinvestit la compréhension qu'il a de l'incidence du langage et des images utilisés sur un public adolescent. L'enseignant observe le développement de cette compétence au moyen du critère d'évaluation Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement. Il peut dresser une liste aide-mémoire visant à déterminer dans quelle mesure l'élève a réinvesti sa compréhension dans son propre texte médiatique.

Lorsqu'il produit un texte médiatique, l'élève développe la compétence Écrire et produire des textes en faisant appel à la démarche de production. Il choisit le support médiatique susceptible de lui permettre d'influencer des adolescents le plus efficacement possible. Il choisit ensuite le type de langage ainsi que les conventions et les techniques médiatiques qu'il convient d'adopter compte tenu de son intention de communication. Il peut concevoir un scénario-maquette d'un

court métrage ou rédiger le scénario d'une annonce radiophonique. Au moyen d'une grille d'évaluation, l'enseignant recueille de l'information en rapport avec le critère d'évaluation Formulation du message. (15)

5.5.2.3.5.7.3.4. Les adolescents dans les médias et la différenciation

La SAE Les adolescents dans les médias permet à l'enseignant de rester attentif aux besoins d'apprentissage de chacun. Tout en tenant compte des idées des élèves, l'enseignant offre à ces derniers une sélection de textes médiatiques à écouter, à lire ou à visionner de différents niveaux de difficulté (ex. sites Web populaires auprès des jeunes). Il peut inciter l'élève à créer un texte médiatique qui convienne davantage à son style d'apprentissage (ex. une annonce publicitaire pour la télévision ou la radio, ou une brochure). Il offre à l'élève du soutien (ex. activités axées sur la langue) ou de l'enrichissement (ex. textes médiatiques de cultures anglophones variées). Il peut aussi proposer un éventail d'outils que l'élève pourra utiliser afin d'évaluer son processus et la version finale de sa production. (16)

5.5.2.4. Image – Programme enrichi d'anglais, langue seconde

5.5.2.5. Compétence 1 – Interagir oralement en anglais

5.5.2.5.1. Sens de la compétence

5.5.2.5.1.1. *Du premier au deuxième cycle du secondaire*

5.5.2.5.1.2. *Description des composantes de la compétence 1*

5.5.2.5.1.2.1. *Participer activement aux interactions orales*

5.5.2.5.1.2.2. *Construire le sens du message*

L'élève élabore ses idées et ses points de vue personnels lorsqu'il négocie et construit le sens du message avec les autres. Il pratique l'écoute active en appliquant diverses stratégies, par exemple en dirigeant son attention sur l'interlocuteur ou en reprenant les propos de ce dernier pour vérifier sa compréhension. Il compare ses valeurs sociales et culturelles, ses traditions et perceptions et comprend l'influence que les autres peuvent avoir sur ses propres principes et choix. Il explore avec les autres des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites en anglais, par exemple lorsqu'il discute avec eux de la place et de l'influence des différents médias dans leur vie quotidienne, leur communauté et le monde. Il est appelé à développer la compétence transversale Exercer son jugement critique lorsqu'il se fait une opinion à partir des faits exposés, puis il exprime et explique son point de vue. Lorsqu'il construit le sens du message, l'élève du programme enrichi tient compte du contexte (ex. il prend en considération le bagage culturel d'un interlocuteur anglophone). Il adopte des idées et des points de vue sur différentes problématiques en les comparant à ceux des autres, puis rectifie les siens s'il y a lieu. Il tient compte des nuances de la langue (ex. expressions idiomatiques et blagues) et de l'incidence qu'un message formulé avec soin peut avoir sur les interactions (ex. exprimer son accord et son désaccord avec courtoisie). Il continue d'élargir l'ensemble de ses stratégies (ex. comparer et se familiariser avec les repères culturels) et ressources (ex. pairs), et choisit, parmi ces dernières, celles qui conviennent à la tâche et qu'il utilisera. (19)

5.5.2.5.1.2.3. *Réguler son évolution en tant que communicateur*

- 5.5.2.5.1.3. *Évaluation de la compétence 1*
- 5.5.2.5.2. Compétence 1 et ses composantes
 - 5.5.2.5.2.1. *Participer activement aux interactions orales*
 - 5.5.2.5.2.2. *Construire le sens du message*
 - 5.5.2.5.2.3. *Réguler son évolution en tant que communicateur*
- 5.5.2.5.3. Attentes de fin de cycle
 - 5.5.2.5.3.1. *Participation aux interactions orales*
 - 5.5.2.5.3.2. *Contenu du message*
 - 5.5.2.5.3.3. *Articulation du message*
 - 5.5.2.5.3.4. *Gestion des stratégies et des ressources*
- 5.5.2.5.4. Critères d'évaluation
- 5.5.2.5.5. Développement de la compétence 1
 - 5.5.2.5.5.1. *Image – ND*
 - 5.5.2.5.5.2. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Contenu du message*
 - 5.5.2.5.5.3. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Articulation du message*
 - 5.5.2.5.5.4. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Gestion des ressources*
 - 5.5.2.5.5.5. *Tableau – Contenu de formation*
 - 5.5.2.5.5.6. *Tableau – Autorégulation*
- 5.5.2.6. **Compétence 2 – Réinvestir sa compréhension de textes**
 - 5.5.2.6.1. Sens de la compétence
 - 5.5.2.6.2. Du premier au deuxième cycle du secondaire
 - 5.5.2.6.3. Description des composantes de la compétence 2
 - 5.5.2.6.3.1. *Enrichir sa connaissance des textes*

L'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques (ex. émissions de radio d'opinion publique, magazines, livres ou documentaires) pour apprendre et se divertir. Il s'agit de textes qui correspondent à l'âge, aux champs d'intérêt et au niveau de développement langagier de l'élève et qui touchent à des problématiques de plus en plus complexes et à des idées de plus en plus abstraites. L'élève enrichit sa connaissance des textes acquise au cours du programme enrichi d'anglais, langue seconde, et du programme de français, langue d'enseignement, au premier cycle du secondaire, ainsi qu'à l'extérieur de la classe. Il élargit ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes. Les caractéristiques internes correspondent au sujet ou à l'information, au langage et aux éléments constitutifs d'un texte (ex. dans le cas d'une brochure explicative pour l'utilisation d'un téléphone cellulaire, le jargon technique, les étapes à franchir et les diagrammes). Les caractéristiques contextuelles correspondent à l'intention de communication, au destinataire et aux repères culturels d'un texte (ex. un vidéoclip visant à divertir les adolescents par

la culture populaire). Il utilise les termes appropriés pour désigner les caractéristiques internes et contextuelles des textes qu'il écoute, lit et visionne (ex. dans le cas d'une bande dessinée, il parlera d'images, de phylactères, de personnages et du gag final). En explorant des textes médiatiques, l'élève examine l'importance et l'influence de ces textes sur sa vie et porte un regard critique sur la façon dont ils sont conçus. Lorsqu'il explore un texte, l'élève tient compte de sa portée culturelle; il s'informe sur le mode de vie dans différents pays et s'ouvre aux cultures anglophones. Il fait aussi appel à l'ensemble de ses stratégies (ex. activer ses connaissances antérieures) et ressources (ex. textes déjà utilisés en classe) pour enrichir sa connaissance des textes. (27-28)

5.5.2.6.3.2. *Construire le sens des textes*

L'élève construit le sens de textes authentiques variés en utilisant la démarche de réponse : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au delà du cadre du texte (voir la section Démarche de réponse). Il explore le texte individuellement en faisant appel à des stratégies (ex. prédire et inférer) et à des ressources (ex. des textes déjà utilisés en classe et les pairs) afin d'en avoir une compréhension initiale. Il examine les caractéristiques internes et contextuelles du texte (ex. s'il s'est familiarisé avec les valeurs culturelles d'une communauté anglophone, il sera mieux placé pour comprendre un documentaire sur cette dernière). Il continue d'explorer le texte lorsqu'il fait appel à la compétence transversale Coopérer en faisant part aux autres de sa compréhension initiale et en négociant avec eux le sens. Il est aussi appelé à développer la compétence transversale Exercer son jugement critique en se faisant une opinion sur le texte, en exprimant son point de vue et en le comparant avec celui des autres, et en rectifiant sa vision s'il y a lieu. Il établit des liens personnels avec le texte en se reportant à ses propres expériences ou à celles des autres et fait des généralisations au delà du texte afin de situer une problématique dans un contexte plus vaste. Il explore des repères culturels, des problématiques complexes et des idées abstraites des textes (ex. le rôle de la femme dans différentes sociétés). Il établit des liens clairs entre sa compréhension et le texte et s'y réfère pour appuyer sa compréhension. Il laisse des traces de sa compréhension en consignait des renseignements, pensées, impressions et questions par différents moyens (ex. journaux de réponse et organisateurs graphiques). À mesure qu'il construit le sens des textes, l'élève perfectionne son répertoire linguistique (ex. nouveau vocabulaire et structures grammaticales) et prend conscience des différentes façons de communiquer, selon l'intention de communication et le destinataire (ex. il constate que le langage publicitaire de la mode vise spécialement à exercer une influence sur l'image de soi et les comportements). (28)

5.5.2.6.3.3. *Réaliser une tâche de réinvestissement*

Lorsque l'élève est parvenu à une compréhension du texte, il réinvestit sa compréhension en choisissant, en organisant et en adaptant les connaissances qu'il y a puisées (soit les caractéristiques internes et contextuelles du texte) dans des tâches de réinvestissement significatives qui reflètent ses besoins, ses champs d'intérêt et ses forces. Une tâche de réinvestissement peut être de courte durée (ex. discussion visant à trouver une autre fin à un récit) ou plus élaborée (ex. production d'un court métrage visant à sensibiliser les gens après le visionnement d'un documentaire sur les problèmes auxquels font face les adolescents). Ces tâches se réalisent à l'aide des deux autres compétences Interagir oralement en anglais et Écrire et produire des textes, et viennent donc renforcer l'interdépendance des trois compétences du programme enrichi. L'élève, lorsqu'il examine tous les aspects d'une tâche de réinvestissement afin d'en déterminer le but, de cerner les ressources disponibles et d'en planifier la réalisation, exploite la compétence transversale Se

donner des méthodes de travail efficaces. Il établit des liens clairs entre la tâche de réinvestissement à accomplir et les textes qu'il a écoutés, lus et visionnés et s'assure que les connaissances qu'il réinvestit correspondent à celles puisées dans les textes originaux. Il utilise des stratégies (ex. recombinaison) et des ressources (ex. logiciels informatiques) qui conviennent à la tâche. (28-29)

5.5.2.6.3.4. *Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur*

L'élève régule sa propre évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche et rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un auditeur, un lecteur et un spectateur plus efficace et autonome à l'égard de textes en anglais. Il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre; il peut, par exemple, s'efforcer de lire régulièrement un journal en anglais publié en ligne. Il examine son répertoire linguistique, l'ensemble de ses stratégies et ressources de même que ses connaissances sur les textes. Guidé au besoin par l'enseignant et en discutant avec ses pairs, l'élève réfléchit à l'utilisation qu'il fait de la démarche de réponse. Il se penche également sur ses tâches de réinvestissement et sur la façon dont il manifeste sa compréhension des textes. L'élève donne et demande volontiers une rétroaction constructive et l'assimile pour améliorer le développement de cette compétence. Il tient également compte de la façon dont les autres utilisent la démarche de réponse, réalisent les tâches de réinvestissement et utilisent la langue, les stratégies et les ressources. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et il recherche ou se crée des occasions où il pourra écouter, lire et visionner des textes en anglais à l'extérieur de la classe. (29)

5.5.2.6.4. Évaluation de la compétence 2

5.5.2.6.5. Compétence 2 et ses composantes

5.5.2.6.5.1. *Enrichir sa connaissance des textes*

Écouter, lire et visionner une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs • Élargir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Examiner l'influence des textes médiatiques • Tenir compte de la portée culturelle des textes • Utiliser des stratégies et des ressources (30)

5.5.2.6.5.2. *Construire le sens des textes*

5.5.2.6.5.3. *Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur*

5.5.2.6.5.4. *Réaliser une tâche de réinvestissement*

5.5.2.6.6. Attentes de fin de cycle

5.5.2.6.6.1. *Participation à la démarche de réponse*

5.5.2.6.6.2. *Signes manifestes de la compréhension des textes*

5.5.2.6.6.3. *Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement*

5.5.2.6.6.4. *Gestion des stratégies et des ressources*

- 5.5.2.6.7. Critères d'évaluation
- 5.5.2.6.8. Développement de la compétence 2
- 5.5.2.6.8.1. *Image – ND*
- 5.5.2.6.8.2. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Sélection des textes*
- 5.5.2.6.8.3. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Réinvestissement*
- 5.5.2.6.8.4. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Gestion des ressources*
- 5.5.2.6.8.5. *Tableau – Contenu de formation*
- 5.5.2.6.8.6. *Tableau – Autorégulation*
- 5.5.2.7. **Compétence 3 – Écrire et produire des textes**
- 5.5.2.7.1. Sens de la compétence

La compétence Écrire et produire des textes offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais en lui permettant de s'adresser à un véritable destinataire dans une situation authentique d'écriture et de production de textes.

La compétence Écrire et produire des textes⁵ offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais avec des gens des quatre coins du monde par l'intermédiaire de textes variés (ex. publicité, articles dans le site Web de la classe ou documentaires). Ce type de communication permet de s'adresser à un véritable destinataire et est un exemple de situation authentique d'écriture et de production de textes. L'élève fait appel au domaine général de formation Médias, qui vise la formation de consommateurs mieux avisés et davantage critiques à propos des idées, de l'information et de la culture qui lui sont présentées. Les démarches d'écriture et de production sont essentielles au développement de cette compétence et offrent à l'élève un cadre de travail. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes d'écriture et de production de textes ainsi que de développement des compétences transversales. Par exemple, l'élève rédige une lettre de présentation et un curriculum vitae en vue d'obtenir un emploi (domaine général de formation : Orientation et entrepreneuriat; compétence transversale : Communiquer de façon appropriée). Il peut aussi planifier et produire une campagne publicitaire pour la radio afin de promouvoir un événement communautaire à venir (domaine général de formation : Médias; compétence transversale : Se donner des méthodes de travail efficaces).

5. Texte écrit : mots écrits ou imprimés uniquement, résultant de la démarche d'écriture. Texte médiatique : texte pouvant être présenté à l'aide de plusieurs supports (audio, visuel ou numérique), résultant de la démarche de production.

La compétence Écrire et produire des textes se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences Interagir oralement en anglais (ex. l'élève interagit oralement lorsqu'il révisé les textes de ses pairs et à chacune des étapes de la démarche de production) et Réinvestir sa compréhension des textes (ex. l'élève produit un bref bulletin de nouvelles après avoir effectué une recherche sur une problématique sociale importante). Tout en développant cette compétence, l'élève transmet clairement son point de vue, ses idées et ses messages en communiquant effi-

cacement et en tenant compte de son intention de communication, du destinataire ciblé et de ses repères culturels. Il se familiarise également avec la structure des textes, c'est-à-dire les éléments constitutifs. La compétence Écrire et produire des textes permet aux élèves de construire leur savoir ensemble. (35)

5.5.2.7.2. Du premier au deuxième cycle du secondaire

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'adapter les démarches pour écrire et produire des textes clairs et bien structurés. Il expérimente les différentes étapes des démarches ainsi que divers textes, modèles et ressources, puis il opte pour ceux qui lui conviennent le mieux selon le contexte. Lorsqu'il écrit des textes ou produit des textes médiatiques, l'élève est capable d'examiner des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites, puisqu'il développe sa maturité cognitive et perfectionne son répertoire linguistique. Il découvre son propre style à mesure qu'il prend conscience de la façon dont lui et les autres apprennent et s'expriment en anglais. Il expérimente de nouvelles idées et des façons créatives de communiquer. (35)

5.5.2.7.3. Description des composantes de la compétence 3

5.5.2.7.3.1. *Enrichir son répertoire de textes*

L'élève écrit et produit régulièrement une grande variété de textes courants, littéraires et informatifs avec différentes intentions de communication (s'exprimer, informer ou inciter) et pour différents destinataires (ex. amis, pairs ou membres de la communauté). Il élargit sa connaissance de textes variés et de leurs caractéristiques internes et contextuelles (voir la section Textes) et exploite ces connaissances afin d'écrire et de produire ses propres textes. Pendant le deuxième cycle du secondaire, à mesure que se développe sa maturité cognitive, l'élève écrit et produit des textes portant sur sa culture et celle des autres. De plus, il écrit et produit des textes portant sur des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites. Par exemple, l'élève fait appel aux domaines généraux de formation Médias et Environnement et consommation lorsqu'il doit écrire un article de journal pour comparer les préoccupations environnementales du Québec à celles d'un autre pays. Il est appelé à développer la compétence transversale Exercer son jugement critique lorsqu'il doit rédiger un texte à partir de faits et apprendre à citer ses sources d'information (ex. dans les notes de bas de page, la bibliographie ou le générique), puisqu'il commence à comprendre et à respecter les droits d'auteur. À titre de consommateur et de producteur de textes médiatiques, l'élève explore les techniques et conventions médiatiques (voir la section Démarche de production). L'élève perfectionne l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production (ex. listes aide-mémoire pour la révision des textes et scénarios-maquettes) et développe la compétence transversale Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

5.5.2.7.3.2. *Utiliser les démarches d'écriture et de production*

5.5.2.7.3.3. *Réguler son évaluation en tant qu'auteur et producteur*

5.5.2.7.4. Évaluation de la compétence 3

5.5.2.7.5. Compétence 3 et ses composantes

5.5.2.7.5.1. *Enrichir son répertoire de textes*

Écrire et produire régulièrement une grande variété de textes avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires • Approfondir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Explorer des dimensions culturelles, des problématiques complexes et des idées abstraites • Explorer les techniques et les conventions médiatiques • Perfectionner l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production (38)

5.5.2.7.5.2. *Utiliser les démarches d'écriture et de production*

5.5.2.7.5.3. *Réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur*

5.5.2.7.6. Attentes de fin de cycle

5.5.2.7.6.1. *Participation aux démarches d'écriture et de production*

5.5.2.7.6.2. *Contenu du message*

5.5.2.7.6.3. *Formulation du message*

5.5.2.7.6.4. *Gestion des stratégies et des ressources*

5.5.2.7.7. Critères d'évaluation

5.5.2.7.8. Développement de la compétence 3

5.5.2.7.8.1. *Image – ND*

5.5.2.7.8.2. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Contenu du message*

5.5.2.7.8.3. *Tableau – Contexte d'apprentissage : Formulation du message*

Pour planifier des situations d'écriture et de production tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année Message simple

- Certaines phrases complexes et expressions idiomatiques
- Vocabulaire précis
- Utilisation efficace de règles de grammaire ciblées

Éléments constitutifs simples d'un texte

- Ex. titres, illustrations et manchettes dans un journal

Deuxième année Troisième année Message complexe

- Variété de phrases complexes et d'expressions idiomatiques
- Vocabulaire précis et efficace ainsi qu'une grammaire adaptée au contexte

Éléments constitutifs complexes d'un texte

- Ex. diagrammes, tableaux, présentation d'information suivant la méthode de la pyramide inversée dans un article de journal (41)



5.5.2.7.8.4. Tableau – Contexte d'apprentissage : Gestion des ressources

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année

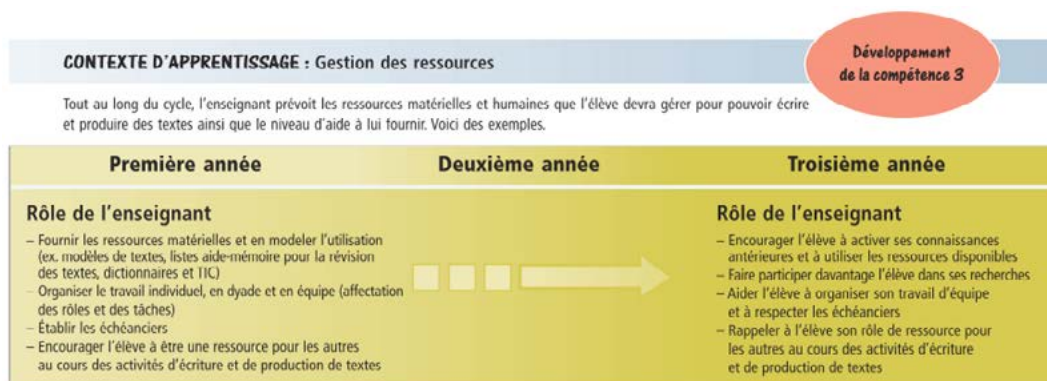
Rôle de l'enseignant

- Fournir les ressources matérielles et en modeler l'utilisation (ex. modèles de textes, listes aide-mémoire pour la révision des textes, dictionnaires et TIC)
- Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches)
- Établir les échéanciers
- Encourager l'élève à être une ressource pour les autres au cours des activités d'écriture et de production de textes

Troisième année

Rôle de l'enseignant

- Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures et à utiliser les ressources disponibles
- Faire participer davantage l'élève dans ses recherches
- Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers
- Rappeler à l'élève son rôle de ressource pour les autres au cours des activités d'écriture et de production de textes (41)



5.5.2.7.8.5. *Tableau – Contenu de formation*

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

Première année

Répertoire linguistique

Stratégies

- cognitives
- de communication
- socioaffectives

Rôle de l'enseignant

- Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif
- Modéliser l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives
- Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
- Modéliser chacune des étapes des démarches d'écriture et de production

Démarches d'écriture et de production

- Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques
- Encourager l'élève à expérimenter son style personnel

Deuxième année

Rôle de l'enseignant

- Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
- Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
- Veiller à ce que l'élève utilise et adapte des démarches d'écriture et de production

- Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques
- Encourager l'élève à expérimenter son style personnel

Troisième année

Rôle de l'enseignant

- Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
- Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
- Veiller à ce que l'élève utilise et adapte des démarches d'écriture et de production
- Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques
- Encourager l'élève à expérimenter son style personnel (42)

CONTENU DE FORMATION

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

Développement
de la compétence 3

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	Rôle de l'enseignant – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	Rôle de l'enseignant – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique	Rôle de l'enseignant – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies – cognitives – de communication – socioaffectives	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire
Démarches d'écriture et de production	– Modeler chacune des étapes des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques – Encourager l'élève à expérimenter son style personnel	– Veiller à ce que l'élève utilise et adapte des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques – Encourager l'élève à expérimenter son style personnel	– Veiller à ce que l'élève utilise et adapte des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques – Encourager l'élève à expérimenter son style personnel

5.5.2.7.8.6. *Tableau – Autorégulation*

5.5.2.8. Image – Contenu de formation : Ressources essentielles au développement des trois compétences du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du 2^e cycle du secondaire

5.5.2.9. Contenu de formation

5.5.2.9.1. Culture

La culture touche tous les aspects de la communication. L'élève se familiarise avec les dimensions (esthétique, sociologique et sociolinguistique) de la culture pour mieux comprendre les anglophones et communiquer avec eux ainsi que pour adopter la conduite qui convient (ex. s'il doivent visiter un pays où l'on parle l'anglais). L'élève prend conscience du fait que les messages oraux, écrits et visuels peuvent être interprétés différemment selon la culture de l'auditeur, du lecteur ou

du spectateur (ex. l'élève regarde un film à propos d'un autre pays et compare sa culture à celle du pays en question). (44)

5.5.2.9.1.1. *Dimension esthétique de la culture*

Sous la dimension esthétique se classent notamment les œuvres qui représentent et mettent en valeur les cultures anglophones :

- cinéma (ex. films de science-fiction, films d'action, drames sentimentaux et comédies);
- littérature (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies et littérature pour jeunes adultes);
- art dramatique (ex. théâtre et improvisation);
- musique (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines et vidéoclips);
- danse (ex. danse traditionnelle et danse populaire); – arts visuels (ex. peinture, sculpture et architecture);
- médias (ex. Internet, émissions de radio, journaux, magazines jeunesse et émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, bulletins d'informations et messages publicitaires). (44-45)

5.5.2.9.1.2. *Dimension sociologique de la culture*

5.5.2.9.1.3. *Dimension sociolinguistique de la culture*

5.5.2.9.2. Répertoire linguistique

5.5.2.9.2.1. *Langue fonctionnelle*

5.5.2.9.2.2. *Vocabulaire*

5.5.2.9.2.3. *Conventions linguistiques*

5.5.2.9.2.4. *Mettre l'accent sur la grammaire*

5.5.2.9.2.4.1. *Comment l'élève et l'enseignant mettent-ils l'accent sur la grammaire ?*

5.5.2.9.2.4.2. *Rétroaction spontanée*

5.5.2.9.2.4.2.1. *Encadré – Techniques de rétroaction corrective*

5.5.2.9.2.4.3. *Mode d'enseignement proactif*

5.5.2.9.2.4.4. *Mise en évidence des structures grammaticales*

5.5.2.9.2.5. *Registre de langue*

5.5.2.9.2.6. *Destinataire*

Lorsqu'il parle ou qu'il écrit et produit un texte, l'élève du programme enrichi d'anglais, langue seconde, tient de plus en plus compte du destinataire auquel il s'adresse : pairs, famille, enseignants et autres membres de la communauté de l'élève, y compris la communauté virtuelle accessible par Internet. (48)

5.5.2.9.3. Stratégies – Contenu de formation

Les stratégies d'apprentissage se classent en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socioaffectives.

L'élève utilise les stratégies métacognitives aux fins d'autorégulation. Il les utilise pour se fixer des objectifs d'apprentissage, planifier, corriger ses erreurs, réfléchir à sa démarche, rectifier ses apprentissages et, enfin, cerner ses forces et ses faiblesses.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et d'éviter les distractions), ex. l'élève se demande : Am I concentrating on what I have to do?
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de porter attention à certains détails), ex. lorsque l'élève écoute l'enregistrement d'une conversation en anglais, il prête une attention particulière à la façon dont les gens s'y prennent pour interrompre poliment les interlocuteurs.
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à l'atteinte d'un but), ex. l'élève se demande : What resources do I need? How will I carry out the task?
- Rechercher ou créer des occasions pour s'exercer, ex. regarder la télévision en anglais ou naviguer sur Internet en anglais.
- S'autoévaluer (réfléchir à ses apprentissages), ex. l'élève se demande : What did I learn? How did I learn it?
- S'autocorriger (vérifier et corriger ses erreurs), ex. l'élève se dit : I talked on the phone..., um, was talking on the phone when the doorbell rang.
- Se fixer des buts et des objectifs (établir des buts à court et à long terme dans l'apprentissage de l'anglais), ex. l'élève se dit : I will read a book in English for pleasure this week. By the end of high school, I will be bilingual. (49)

5.5.2.9.4. Démarche – Contenu de formation

5.5.2.9.4.1. *Image – Démarches*

5.5.2.9.4.2. *Démarche de réponse*

5.5.2.9.4.2.1. *Image – Démarche de réponse*

5.5.2.9.4.2.2. *Explorer le texte*

5.5.2.9.4.2.3. *Explorer le texte individuellement*

5.5.2.9.4.2.4. *Explorer le texte avec les autres*

5.5.2.9.4.2.5. *Établir un lien personnel avec le texte*

L'élève établit un lien personnel avec le texte et ses expériences ou celles d'une autre personne, puis il fait part de ces liens aux autres. Pour ce faire, il peut :

- se servir des questions directives et des amorces;
- établir des liens entre le texte et ses opinions, ses expériences, ses champs d'intérêt, ses sentiments ou ses préoccupations;
- établir des liens entre le texte et les expériences d'une autre personne (ex. celles d'un personnage d'une émission de télévision ou d'un livre qu'il a lu);
- utiliser des stratégies d'apprentissage (ex. activer ses connaissances antérieures, comparer et recombinaison);
- utiliser des ressources (ex. journal de réponse, pairs, textes antérieurs);

- faire part du lien personnel qu'il a établi avec le texte;
- se reporter au texte et à son journal de réponse pour expliquer ce lien personnel. (51-52)

5.5.2.9.4.2.6. *Généraliser au-delà du cadre du texte*

5.5.2.9.4.2.7. *Tableau – Exemples d’amorces ou de questions directives à utiliser dans la démarche de réponse*

5.5.2.9.4.2.8. *Tableau – Différentes façons de soutenir la démarche de réponse*

Journaux de réponse

Le journal de réponse peut se présenter sous forme de livret, de cahier, de dossier ou de fichier électronique. L'élève y prend des notes sur ce qu'il a écouté, lu, visionné ou discuté. Avant, pendant et après l'écoute, la lecture et le visionnement d'un texte, il peut y consigner ses réactions, questions, réflexions, prédictions ou commentaires ainsi que toute autre information qu'il considère comme importante.

Cercles de discussion

Les cercles de discussion sont des échanges menés en petits groupes pour parler des textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits et produits par une personne, sur différents textes ayant trait au même sujet ou encore sur différents textes d'un même type. Le journal de réponse peut servir d'outil de préparation en vue des discussions.

Échanges éclairs

Les échanges éclairs permettent aux élèves de répondre brièvement et régulièrement aux textes en dyades ou en petits groupes. Le fait d'exploiter les structures de travail d'équipe⁸, comme la structure penser-préparer-échanger (les élèves réfléchissent individuellement, partagent avec un partenaire, puis discutent en petit groupe ou en séance plénière) ou le tour de table (en petits groupes, les élèves font part de leur compréhension à tour de rôle) favorisent les interactions efficaces et équitables.

Questions ouvertes Jeux de rôles Improvisation

Organisateurs graphiques

Collages Théâtre du lecteur

Les questions ouvertes encouragent l'élève à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre. Le texte peut fournir plus d'une réponse aux questions ouvertes. Ces questions sont formulées de manière à permettre à l'élève de mieux comprendre le texte dans son ensemble, d'en faire sa propre interprétation et d'y jeter un regard personnel et critique.

En jouant un rôle, l'élève explore et exprime les pensées et les sentiments d'un personnage. Les jeux de rôles contribuent à approfondir sa perception des personnages dans un contexte particulier.

L'improvisation permet d'engager l'élève dans des activités spontanées, sans scénario ni préparation. C'est un bon moyen de susciter des idées, de créer des scènes et d'inventer des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange rapide.

Les organisateurs graphiques sont des schémas visuels que l'élève crée ou complète afin d'établir des liens entre des notions et d'illustrer la compréhension qu'il en a. Comme exemples d'organismes graphiques, citons les diagrammes de Venn, les cartes sémantiques, les lignes du temps, les schémas conceptuels, les organisateurs séquentiels, les sociogrammes et les organisateurs narratifs.

Les collages sont des compilations d'illustrations que l'élève juge importantes. Ils regroupent des éléments de textes que l'élève a écoutés, lus, visionnés ou examinés. L'élève y inclut des photographies, des symboles et des mots provenant de sources variées.

L'élève choisit un passage d'un texte qu'il considère comme particulièrement important. Il en fait une lecture dramatique en tentant de bien rendre le ton et le sens du passage retenu. (54)

5.5.2.9.4.3. *Démarche d'écriture*

La démarche d'écriture fournit à l'élève un cadre lui permettant de créer des textes écrits ou imprimés. Au premier cycle du secondaire, l'élève a commencé à utiliser et à adapter la démarche d'écriture pour rédiger des textes variés. Au deuxième cycle du secondaire, il continue à écrire avec des intentions de communication variées tout en s'exprimant de façon cohérente et structurée. La démarche d'écriture se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction de l'ébauche, la révision, la correction et la publication. La préparation représente une étape essentielle à la réussite des étapes ultérieures. La publication est une étape facultative : l'élève peut mettre son texte au propre et, à l'occasion, le transmettre au destinataire ciblé. L'écriture est récursive en ce sens que l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il en est à l'étape de la révision, il peut revenir à l'étape de la préparation pour trouver de nouvelles idées. Certains types de textes, tels que les courriels anodins, n'exigent pas de l'élève qu'il ait recours à chacune des étapes. De même, pour la prise de notes ou la consignation d'informations dans le journal de réponse, il n'utilise pas la démarche d'écriture. Avec le temps, il adapte la démarche d'écriture lorsqu'il expérimente avec différents textes, outils, stratégies puis opte pour ceux qui lui conviennent le mieux, selon le contexte. Tout au long de la démarche, il utilise des stratégies (ex. recombinaison ou comparaison). L'élève régule son évolution en tant qu'auteur en réfléchissant à son répertoire linguistique ainsi qu'à l'ensemble de ses stratégies et ressources. De plus, il évalue son utilisation de la démarche d'écriture, ses productions finales ainsi que celles des autres afin de trouver des moyens de s'améliorer. Bien que la démarche d'écriture repose sur la coopération et la discussion avec les pairs et l'enseignant, c'est à l'élève qu'incombe la tâche d'écrire le texte et qu'appartiennent les décisions finales concernant le contenu et le choix des mots. (55)

5.5.2.9.4.3.1. *Encadré – Analyse de texte*

5.5.2.9.4.3.2. *Image – Démarche d'écriture*

5.5.2.9.4.3.3. *Préparation*

5.5.2.9.4.3.4. *Rédaction de l'ébauche*

5.5.2.9.4.3.5. *Révision*

5.5.2.9.4.3.6. *Correction*

5.5.2.9.4.3.7. *Publication (facultative)*

5.5.2.9.4.4. *Démarche de production*

Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé.

L'élève est souvent mis en présence de l'anglais par l'entremise des médias, que l'on pense aux émissions de télévision, aux jeux vidéo, aux vidéoclips et aux sites Web. Il est donc essentiel qu'il soit en mesure d'examiner d'un œil critique les messages qui lui sont transmis. Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé. Au cours de la démarche de production, l'élève s'exprime en créant des textes médiatiques variés (ex. affiches, enregistrements audio, courts métrages, présentations sur ordinateur ou pages Web) avec les autres élèves. Cette démarche repose sur la coopération et la discussion avec ses pairs et l'enseignant. L'élève négocie constamment des idées avec les autres membres du groupe, puisque c'est en équipe que se prennent les décisions concernant la production du texte.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a participé à quelques projets de création de textes médiatiques en utilisant la démarche de production. Il a expérimenté les étapes de production et a commencé à les adapter en fonction de ses besoins. Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'adapter la démarche de production. Il est davantage en mesure de choisir le support médiatique, les outils, les stratégies et les ressources qui conviennent le mieux pour réaliser une tâche.

Il y a trois étapes dans la démarche de production : la préproduction, la production et la postproduction. Cette démarche est réursive, en ce sens que l'élève peut aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il est rendu à une étape ultérieure, il peut revenir à l'étape de préproduction pour fouiller davantage son sujet. Il convient de souligner qu'il n'a pas à utiliser la démarche en entier pour chaque texte. En effet, dans certains cas, l'élève n'aurait à parcourir que l'étape de la préproduction tandis que dans d'autres, il peut se rendre jusqu'à la postproduction. Cependant, dans tous les cas, l'élève doit réfléchir à son expérience de production. (57)

5.5.2.9.4.4.1. *Analyse des textes*

Avant de s'engager dans la démarche de production, l'élève a accès à des textes médiatiques analogues à celui qu'il s'apprête à produire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère les modèles qui se dégagent des textes en s'attardant particulièrement à leurs caractéristiques internes (sujet ou information, langage et éléments constitutifs) et contextuelles (intention de communication, destinataire et repères culturels). Il dresse une liste des principales caractéristiques que doit posséder un texte médiatique de qualité. Cette liste et les textes analysés constituent des références fort utiles pour l'élève lorsque celui-ci doit produire son propre texte médiatique. (57)

5.5.2.9.4.4.2. *Image – Démarche de production*

5.5.2.9.4.4.2.1. *Préproduction*

À l'étape de la préproduction, les élèves planifient la production de leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- effectuer un exercice de remue-méninges afin de trouver et d'explorer un sujet (ex. What do we want to talk about? What do we want to say about the topic?);

- activer leurs connaissances antérieures sur le sujet choisi (ex. What do we already know about the topic? What do we need to find out?);
- effectuer des recherches;
- après consultation, choisir un support médiatique pour la production du texte (ex. What medium will best suit our purpose and reach our audience?);
- activer leurs connaissances antérieures sur les caractéristiques de textes analogues (ex. What do we already know about text medium? What are the characteristics of an effective media text?);
- définir l'intention de communication du texte (ex. What do we want to accomplish with our text?), c'est-à-dire s'exprimer, informer ou inciter;
- cibler le destinataire (ex. Who is our audience and how can we best address them?), c'est-à-dire le ton, le niveau de langue, la connaissance du domaine et le degré d'intérêt;
- écrire une phrase qui résume l'objectif de la production (ex. Our group is going to create a news article for the school Web site, highlighting the purpose of an upcoming fundraising event.), et qui guidera le groupe tout au long de la tâche;
- déterminer quel niveau de langue et quel type d'images, de conventions et de techniques médiatiques conviennent le mieux à l'intention de communication et au destinataire;
- utiliser des stratégies (ex. prendre des notes, établir des correspondances sémantiques et inférer) et des ressources (ex. portfolios, travaux antérieurs et journal de réponse);
- créer un scénario-maquette (c'est-à-dire un schéma visuel de la production comprenant divers éléments, tels que l'action illustrée à l'aide d'une série de vignettes, ainsi que la durée, les conventions et les techniques médiatiques et la partie narrative ou les dialogues pour chaque vignette);
- si nécessaire, rédiger un scénario en suivant la démarche d'écriture (ex. un scénario dans le cas d'un court métrage ou un court texte pour accompagner une publicité);
- déterminer les rôles et les responsabilités des membres du groupe;
- dans un carnet de bord de groupe, conserver des traces du processus et de l'apprentissage à toutes les étapes de la production (ex. consigner les décisions prises par le groupe, la documentation nécessaire et les questions à poser à l'enseignant);
- valider les idées à intégrer dans le texte auprès des pairs et de l'enseignant; – apporter des correctifs au plan selon la rétroaction reçue. (58)

5.5.2.9.4.4.2.2. Production

À l'étape de la production, les élèves produisent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- créer le texte médiatique en faisant appel aux stratégies et aux ressources nécessaires et en tenant compte des décisions prises à l'étape de la préproduction;
- utiliser les conventions et les techniques médiatiques, telles que les images, les symboles, les panneaux, les logos et la narration;
- faire appel aux technologies de l'information et de la communication;
- valider la version préliminaire de la production auprès d'un groupe témoin (ex. petit groupe formé de pairs et de l'enseignant);
- apporter les corrections et les dernières retouches, compte tenu de la rétroaction fournie par le groupe témoin. (58)

5.5.2.9.4.4.2.3. Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves présentent et évaluent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- présenter le texte au destinataire;
- examiner et évaluer, individuellement, puis avec l'enseignant et le groupe, les éléments suivants :
 - les réactions et commentaires du destinataire,
 - la démarche de production,
 - la coopération,
 - le répertoire linguistique,
 - la version finale de la production,
 - les objectifs à poursuivre pour les productions ultérieures. (58)

5.5.2.9.4.4.2.4. Tableau – Conventions et techniques médiatiques à explorer dans la démarche de production

Mise en page

Agencement de tous les éléments visuels (ex. titres, texte et illustrations) dans une page, une affiche, une brochure, une page Web, etc., afin d'attirer l'attention et de transmettre efficacement le message

Symbole

Représentation graphique permettant d'exprimer des nuances de sens plus subtiles et de rendre une production plus agréable sur le plan esthétique

Trame sonore

Son direct

Son enregistré sur bande simultanément avec l'image

Son doublé

Son ajouté lorsque la production est terminée

Narration hors champ

Commentaire ajouté à une production

Effets sonores

Bruits qui accompagnent l'action

Ambiance qui aide à situer l'auditeur ou le téléspectateur dans le contexte (ex. vent, bris de verre ou pas d'un animal qui court)

Musique

Ambiance de fond qui permet d'établir le rythme de l'action

Image

Plan de caméra

Plan d'ensemble : image du sujet et de la majeure partie du décor

Plan moyen : image centrée sur le sujet et sur une partie du décor

Gros plan : image très rapprochée d'une petite partie du sujet (ex. image du visage d'un personnage)

Angle de prise de vues

Angle et hauteur à partir desquels la caméra filme la scène

Mouvement de caméra

Mouvement panoramique : déplacement horizontal de la caméra pour suivre l'action

Zoom avant et arrière : changement progressif de cadrage vers l'avant ou vers l'arrière pendant la prise de vue, sans déplacement de caméra

Transitions

Coupure : passage d'un plan à un autre sans transition

Fondu à l'ouverture et à la fermeture : apparition ou disparition graduelle de l'image

Vitesse de déroulement de la bande ou de l'action

Temps réel (ex. un clip de dix minutes peut correspondre à un événement de dix minutes)

Temps comprimé : choix de ne pas tout montrer entre les séquences, entre les scènes et à l'intérieur des scènes

Ralenti : ralentissement de l'action pour produire un effet dramatique

Accéléré : accélération des mouvements afin de créer un effet saisissant ou comique

Retour en arrière : interruption de l'action pour revenir dans le temps sur un événement passé (59)

Mise en page	Agencement de tous les éléments visuels (ex. titres, texte et illustrations) dans une page, une affiche, une brochure, une page Web, etc., afin d'attirer l'attention et de transmettre efficacement le message	
Symbole	Représentation graphique permettant d'exprimer des nuances de sens plus subtiles et de rendre une production plus agréable sur le plan esthétique	
Trame sonore	Son direct	Son enregistré sur bande simultanément avec l'image
	Son doublé	Son ajouté lorsque la production est terminée
	Narration hors champ	Commentaire ajouté à une production
	Effets sonores	Bruits qui accompagnent l'action Ambiance qui aide à situer l'auditeur ou le téléspectateur dans le contexte (ex. vent, bris de verre ou pas d'un animal qui court)
	Musique	Ambiance de fond qui permet d'établir le rythme de l'action
Image	Plan de caméra	Plan d'ensemble : image du sujet et de la majeure partie du décor Plan moyen : image centrée sur le sujet et sur une partie du décor Gros plan : image très rapprochée d'une petite partie du sujet (ex. image du visage d'un personnage)
	Angle de prise de vues	Angle et hauteur à partir desquels la caméra filme la scène
	Mouvement de caméra	Mouvement panoramique : déplacement horizontal de la caméra pour suivre l'action Zoom avant et arrière : changement progressif de cadrage vers l'avant ou vers l'arrière pendant la prise de vue, sans déplacement de caméra
	Transitions	Coupure : passage d'un plan à un autre sans transition Fondu à l'ouverture et à la fermeture : apparition ou disparition graduelle de l'image
	Vitesse de déroulement de la bande ou de l'action	Temps réel (ex. un clip de dix minutes peut correspondre à un événement de dix minutes) Temps comprimé : choix de ne pas tout montrer entre les séquences, entre les scènes et à l'intérieur des scènes Ralenti : ralentissement de l'action pour produire un effet dramatique Accéléré : accélération des mouvements afin de créer un effet saisissant ou comique Retour en arrière : interruption de l'action pour revenir dans le temps sur un événement passé

5.5.2.9.5. Textes

Le terme « texte » désigne toute forme de communication (orale, écrite et visuelle) faisant appel à l'anglais (ex. émissions de radio, pétitions, bandes-annonces pour un film). Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais. Les textes authentiques sont des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux qu'est susceptible de rencontrer l'élève en situation réelle. L'élève écoute, lit, visionne, écrit et produit des textes. Il se familiarise avec une variété de textes qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier en anglais. Il est appelé à travailler à partir de textes de son choix, mais aussi à partir de ceux qui sont sélectionnés ou suggérés par l'enseignant. (60)

5.5.2.9.5.1. *Types de textes*

Il existe un vaste éventail de textes, que l'on peut classer en trois catégories : les textes courants, les textes littéraires et les textes informatifs. Un même texte peut appartenir à plus d'une catégorie (ex. la biographie d'une vedette de cinéma peut se trouver dans la catégorie des textes courants et dans celle des textes informatifs). Voici des exemples de textes des trois types :

Textes courants

Textes qui reflètent la culture populaire et la vie de tous les jours (ex. dessins animés, bandes dessinées, courriels, correspondance, films, affiches, chansons, magazines pour jeunes adultes et comédies de situation télévisées)

Textes littéraires

Textes qui incluent la littérature pour jeunes adultes et romans abrégés (ex. récits d'aventures, biographies, journaux intimes, légendes, romans policiers, poèmes, science-fiction, nouvelles, pièces de théâtre)

Textes informatifs

Documents factuels (ex. annonces publicitaires, formulaires de demande d'emploi, atlas, dictionnaires, reportages, encyclopédies, consignes, manuels, bulletins d'informations, journaux, comptes rendus, curriculum vitæ et sondages)

Les textes médiatiques peuvent se présenter à l'aide de différents supports : audiovisuel (ex. télévision), visuel ou imprimé (ex. journaux), numérique (ex. présentation multimédia) et audio (ex. émission de radio). (60)

5.5.2.9.5.2. *Caractéristiques des textes*

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève doit reconnaître les modèles de textes et leur structure. Il doit prendre le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il examine les caractéristiques internes et contextuelles des textes et emploie les termes appropriés pour les désigner (ex. dans le cas d'un journal, il parlera de gros titres, de photos, de manchettes et d'éditorial).

Lorsqu'il examine les caractéristiques internes d'un texte, l'élève prend en considération le sujet ou l'information et le langage. Par exemple, un article provenant d'un cybermagazine sur les sports sera présenté dans un langage concret, très descriptif et technique. Il tient compte également des éléments constitutifs du texte, c'est-à-dire la façon dont l'information est organisée et présentée dans ce texte. Pensons aux articles de journaux, qui sont présentés suivant le schéma de la pyramide inversée : l'information générale figure en premier, suivie de l'information spécifique.

L'élève tient également compte des caractéristiques contextuelles du texte pour pouvoir situer ce dernier en contexte. Il examine l'intention de communication⁹ du texte (s'exprimer, informer ou inciter), le destinataire (ex. pairs, enseignant ou adultes de son entourage) ainsi que les repères culturels. Par exemple, un cybermagazine sportif pourrait avoir les jeunes du Québec pour destinataire cible. Afin de susciter l'intérêt de ce destinataire en particulier, l'auteur devrait traiter davantage d'événements sportifs qui se déroulent dans cette province. Si, par ailleurs, l'élève lisait un cybermagazine sportif publié en Australie, il remarquerait sans doute des différences culturelles, le destinataire cible – les Australiens – s'intéressant à d'autres sports.

9. Un même texte peut avoir plusieurs intentions de communication. Par exemple, une fable peut permettre à l'auteur de s'exprimer (littérature) et d'inciter (morale). (61)

5.5.2.9.5.2.1. *Tableau – Caractéristiques des textes*

Caractéristiques contextuelles

Sujet/information

Ex. sujets en rapport avec les champs d'intérêt, les besoins, les expériences et les préoccupations de l'élève

Langage

Ex. langage technique dans un manuel d'instructions ou langage figuré dans un poème

Éléments constitutifs

Ex. scènes, angles de prise de vue, générique, distribution, mise en scène et action dans une comédie de situation télévisée

Ex. images, phylactères, couleurs, dessins, personnages, humour, sarcasme et gag final dans une bande dessinée

Ex. actes, scènes, indications scéniques, dialogues, accessoires, effets spéciaux, rôles, mise en scène, intrigue, thème et ironie dans une pièce de théâtre

Ex. vers, mètre, rime, distique, métaphore, comparaison et symbolisme dans un poème

Ex. identification de la station, manchette, commentaires et technique de la pyramide inversée dans un bulletin d'informations

Ex. clauses imprimées en petits caractères, sous-titres, espaces à remplir, section des renseignements personnels située au haut de la page dans un formulaire de demande d'emploi

Caractéristiques internes

Intention de communication

S'exprimer : un texte visant à communiquer des sentiments, des émotions et des attitudes (ex. pour décrire une entrevue d'embauche)

Informier : un texte visant à énoncer des faits (ex. pour expliquer une façon de procéder)

Inciter : un texte visant à influencer un comportement ou une perception (ex. pour persuader quelqu'un d'acheter un produit)

Destinataire

Ex. famille, amis, pairs, enseignants, membres de la communauté, décideurs et collectivité mondiale

Repères culturels

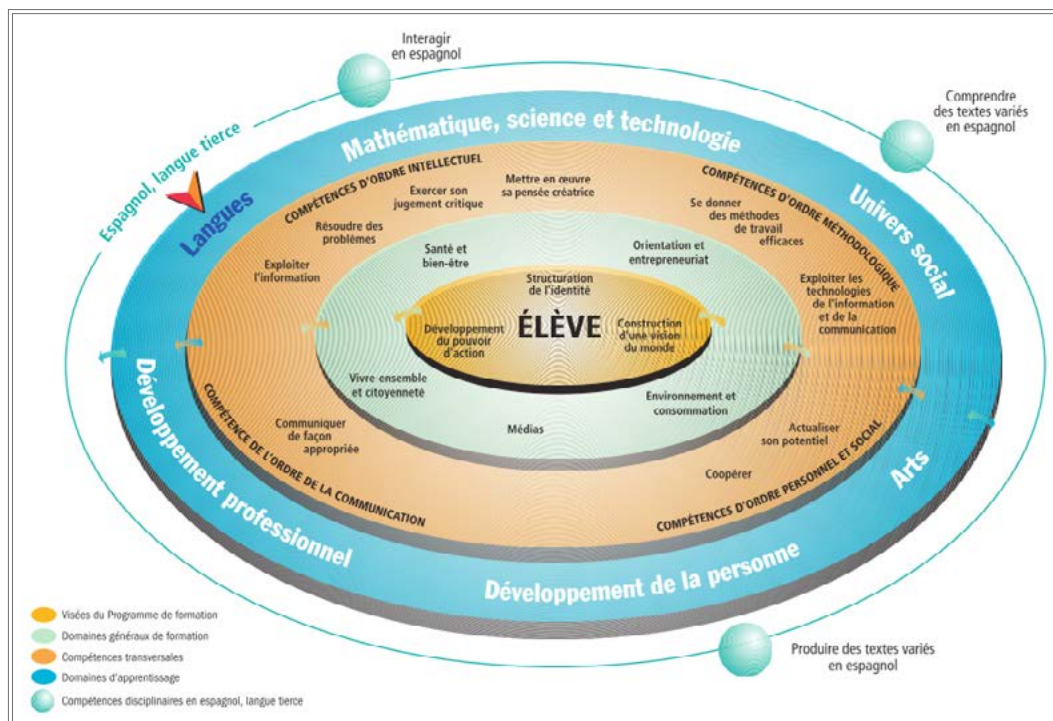
Ex. repères de la culture personnelle de l'élève ou d'autres cultures dans les textes (62)

5.6. **Espagnol, langue tierce**

5.6.1. **Image 1 – Apport du programme d'espagnol, langue tierce, au Programme de formation**

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



5.6.2. **Présentation de la discipline**

5.6.2.1. **Le programme d'espagnol, langue tierce**

5.6.2.2. **Les compétences du programme d'espagnol, langue tierce**

Le programme d'espagnol, langue tierce vise le développement des trois compétences suivantes : Interagir en espagnol, Comprendre des textes² variés en espagnol et Produire des textes variés en espagnol. Ces compétences s'alimentent mutuellement et se développent en synergie. En effet, ce que l'élève entend, lit ou voit peut être source d'inspiration pour une interaction ou une production subséquentes qui peuvent, à leur tour, fournir des sujets à approfondir dans des lectures ultérieures.

2. La notion de texte désigne une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale (ex. échange, enregistrement, chanson, exposé oral, etc.), écrite, visuelle (ex. affiche) ou mixte (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint). (2)

5.6.3. **Relations entre le programme d'espagnol, langue tierce, et les autres éléments du Programme de formation**

5.6.3.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

Les médias constituent une source inestimable de documents authentiques, traitant ou non d'actualité, où l'on peut trouver des informations pertinentes sur divers pays hispanophones. Aussi leur utilisation s'impose-t-elle tout naturellement, ouvrant la voie à une exploitation systématique du domaine général de formation Médias. Les élèves ont alors l'occasion d'exercer leur sens critique à l'égard des idées véhiculées dans les textes médiatiques³ et de découvrir certains codes et conventions qui les régissent. Invités à produire de courts messages médiatiques, ils pourront mettre à profit ces apprentissages tout en cherchant à mieux connaître les techniques et le matériel nécessaires à l'élaboration de ce type de texte.

3. Textes dont le format et le genre respectent les codes, les conventions et les techniques utilisés dans les médias (ex. publicité, article de journal, émission de variété). (4)

5.6.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

Les compétences d'ordre méthodologique jouent un rôle important dans tout processus d'apprentissage. En classe d'espagnol, les élèves doivent se donner des méthodes de travail efficaces, les comparer à celles qu'ils utilisent dans d'autres disciplines ou à celles de leurs pairs et évaluer l'efficacité des moyens qu'ils mettent en œuvre pour développer leurs compétences disciplinaires. Par ailleurs, pour s'informer sur les cultures hispanophones, les élèves peuvent exploiter des technologies de l'information et de la communication. Par exemple, ils cherchent ou échangent sur Internet des informations concernant des pays hispanophones, produisent des documents traitant de la culture de ces pays à l'aide d'un logiciel multimédia ou encore clavardent avec un interlocuteur de langue espagnole. (5)

5.6.3.3. **Relations avec les autres disciplines**

5.6.4. **Contexte pédagogique**

5.6.4.1. **Climat de classe**

5.6.4.2. **Rôle de l'élève**

5.6.4.3. **Rôle de l'enseignant**

L'enseignant d'espagnol joue un rôle très important. À titre de principal modèle linguistique, il doit s'adresser aux élèves en espagnol et interagir avec eux en utilisant une langue adaptée à leur niveau. Il encourage également la participation active de tous et suscite l'intérêt, la motivation et l'engagement de chacun. De plus, il les met en contact avec différentes ressources documentaires et médiatiques en espagnol (ex. revues, journaux, émissions de radio et de télévision, chansons, vidéos, Internet) et, autant que possible, favorise des échanges réels ou virtuels avec des locuteurs de cette langue. (7)

5.6.4.4. **Différenciation pédagogique**

Dans une telle perspective, l'enseignement de la grammaire est centré sur la communication et la construction du sens. Abordée en contexte, la grammaire représente alors pour l'élève un outil qui l'aide à développer ses compétences à l'oral et à l'écrit, plutôt qu'un savoir inerte. L'enseignant l'amène ainsi à connaître les règles d'emploi de cette langue qui lui permettront d'adapter les énoncés linguistiques acquis en fonction de la situation et de l'intention de communication. Le vocabulaire sera également vu en contexte (ex. lors de lectures, du visionnement de séquences vidéo, de l'écoute d'enregistrements) plutôt que sous forme de listes de mots isolés. Cette façon de faire aide l'apprenant à comprendre le sens des mots en plus d'en favoriser la rétention. Par ailleurs, la présentation des notions grammaticales et du lexique selon une approche en spirale permet des retours en arrière, des enrichissements, des approfondissements et des réinvestissements dans de nouvelles situations. (8)

5.6.4.5. **Enseignement de la langue et de la culture**

5.6.4.6. **Ressources humaines et matérielles**

L'élève peut être amené à mobiliser des ressources pour répondre à un besoin lié à la forme du message, à son contenu ou à sa présentation. Ces ressources peuvent être regroupées sous deux grandes catégories :

- ressources humaines : pair, enseignant, membre de l'équipe-école, voisin, membre d'une communauté culturelle, correspondant, employé d'un restaurant, etc.;
- ressources matérielles : dictionnaire unilingue ou bilingue, tableau de conjugaison, grammaire, manuel, revue, journal, site Internet, cédérom, film, logiciel, diaporama électronique, caméra vidéo, etc.

L'enseignant doit susciter chez l'apprenant une curiosité envers ces ressources et lui expliquer comment les mobiliser et les utiliser à bon escient. Lorsque l'élève utilise des ressources pour approfondir ses connaissances sur la langue et la culture ou pour échanger avec des locuteurs s'exprimant en espagnol (ex. clavardage), l'enseignant l'aide plus particulièrement à développer son jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et à respecter les règles d'éthique relatives à leur utilisation, à la propriété intellectuelle et à la vie privée. (9)

5.6.4.7. **Caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation**

5.6.4.8. **Évaluation**

5.6.4.9. **Image – Les compétences du programme d'espagnol, langue tierce, et leurs composantes**

5.6.5. Les compétences du programme d'espagnol, langue tierce

5.6.5.1. Compétence 1 – Interagir en espagnol

5.6.5.1.1. Sens de la compétence

Apprendre à interagir en espagnol au Québec constitue un défi, car comme cette langue n'y est pas très répandue, les modèles sont rares et les occasions de la pratiquer sont quasi inexistantes. Pour interagir⁶, il faut d'abord comprendre le sens de ce qui est exprimé par l'interlocuteur, ce qui représente en soi une première difficulté lorsqu'on commence l'apprentissage d'une langue, et être capable de s'exprimer à son tour de façon spontanée.

6. Il est important de bien saisir la différence qui existe entre les compétences Interagir en espagnol et Produire des textes variés en espagnol. L'interaction, tant orale qu'écrite, se déroule dans un contexte spécifique où les interlocuteurs, réels ou virtuels, sont appelés à échanger de façon spontanée. Bien qu'une certaine préparation soit nécessaire pour pouvoir interagir (ex. faire une recherche sur un sujet donné, prévoir des arguments), les interventions de l'élève demeurent spontanées, ne sont pas mémorisées à l'avance et impliquent nécessairement une communication directe ou presque immédiate avec une ou plusieurs personnes (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage). Quant à la production de textes – oraux, écrits, visuels ou mixtes –, elle se déroule sans contact direct ou sans échange avec le destinataire. De plus, en production orale, ce qui est verbalisé par l'élève est généralement planifié ou mémorisé (ex. saynète, court reportage). (13)

5.6.5.1.2. Compétence 1 et ses composantes

5.6.5.1.2.1. *Utiliser l'espagnol dans des situations de communications variées*

5.6.5.1.2.2. *Suivre la démarche d'interaction*

5.6.5.1.2.3. *Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones*

5.6.5.1.3. Attentes de fin de cycle

5.6.5.1.4. Critères d'évaluation

5.6.5.1.4.1. *Tableau – Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence Interagir en espagnol*

5.6.5.2. Compétence 2 – Comprendre des textes variés en espagnol

5.6.5.2.1. Sens de la compétence

Il importe que, dès le début de son apprentissage, l'élève diversifie ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement en explorant une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes en espagnol (ex. consignes, chansons, publicités, séquences vidéo, pages Web, articles de magazines pour jeunes). Une grande exposition à la langue espagnole lui permettra non seulement d'accroître sa capacité de compréhension, mais également d'enrichir son vocabulaire et de découvrir des éléments culturels particuliers aux pays hispanophones. Par ailleurs, c'est en réinvestissant des connaissances et des expériences acquises dans d'autres langues ainsi que celles qu'il a acquises dans son cours d'espagnol qu'il parviendra graduellement à reconnaître des éléments d'ordre syntaxique (ex. la place de la particule de négation dans la phrase espagnole), lexical (ex. le vocabulaire

d'un champ sémantique, des expressions idiomatiques) ou morphologique (ex. les suffixes *ísimo*, *ito*). À mesure qu'il progresse, il parvient à mieux saisir et interpréter le sens de divers textes, y compris des productions médiatiques, et à reconnaître certaines de leurs caractéristiques.

Pour avoir plus de facilité à comprendre le sens des textes, l'élève est invité à suivre la démarche de compréhension⁸ proposée par son enseignant et à l'adapter graduellement à ses besoins. Il est tout d'abord amené à préciser son intention d'écoute, de lecture ou de visionnement en fonction de la tâche à réaliser. Il relève ensuite des éléments paratextuels (ex. images, effets sonores, grosseur des titres) ainsi que certains éléments d'information (ex. mots connus ou apparentés à ceux des langues qu'il connaît, temps des verbes) qui permettent d'émettre des hypothèses sur le contenu. Il utilise différentes ressources appropriées, dont des stratégies, afin de bien saisir le sens global du texte et d'en dégager les idées principales et secondaires. Il revient régulièrement sur sa démarche pour l'ajuster au besoin et pour s'assurer de la justesse de sa compréhension. Il peut, par exemple, vérifier sa compréhension auprès de ses pairs ou de son enseignant ou utiliser un outil de référence pour préciser le sens d'un mot. À l'issue de la tâche, il effectue un retour réflexif sur l'ensemble de sa démarche, seul à l'aide d'outils d'auto-évaluation ou avec ses pairs à l'aide de questions dont ils discutent. C'est à ce moment qu'il reconnaît ses points forts, qu'il s'interroge sur les difficultés rencontrées et sur les moyens qu'il a mis en œuvre pour les surmonter et qu'il prend conscience de la qualité de sa compréhension et du niveau de développement de sa compétence. Finalement, il peut rendre compte de sa compréhension du texte abordé ou réinvestir certaines des idées qu'il juge intéressantes soit dans une interaction orale ou écrite subséquente (ex. discussion en classe ou en équipe, clavardage), soit dans une production ultérieure (ex. résumé, recherche présentée sur diaporama, présentation devant la classe). (17)

5.6.5.2.2. Compétence 2 et ses composantes

5.6.5.2.2.1. *Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement*

5.6.5.2.2.2. *Suivre la démarche de compréhension*

5.6.5.2.2.3. *S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones*

5.6.5.2.3. Attentes de fin de cycle

À la fin du cycle, l'élève comprend des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes de complexité variable qui rejoignent ses champs d'intérêt et qui peuvent concerner les cultures hispanophones. Il démontre sa compréhension de textes ou de documents variés (ex. émission radiophonique, vidéo-clip, article de journal, bande dessinée) dans des interactions orales ou écrites (ex. discussions, cercles de lecture) ou encore dans des productions (ex. réponses à des questions, résumé). (18)

5.6.5.2.4. Critères d'évaluation

5.6.5.2.4.1. *Tableau 1 – Paramètres des situations d'apprentissages et d'évaluation pour développer la compétence Comprendre des textes variés en espagnol*

5.6.5.3. Compétence 3 – Produire des textes variés en espagnol

5.6.5.3.1. Sens de la compétence

Pour développer cette compétence, l'élève est amené, dès le début de son apprentissage, à diversifier ses expériences de production en utilisant la langue espagnole dans différents textes, dont des

documents médiatiques, pour répondre à des intentions variées, comme celles d’informer (ex. récit, courte biographie, article de journal, courte recherche présentée sur diaporama), d’échanger avec un destinataire (ex. lettre, courriel, carte postale, page Web personnelle) ou de l’inciter à agir (ex. lettre d’invitation, slogan ou annonce publicitaire, dépliant touristique). L’élève devra y réinvestir tout ce qu’il connaît de cette langue, notamment des éléments grammaticaux, lexicaux et phonétiques, en tenant compte de l’intention de communication, du destinataire et du type de production à réaliser. Il pourra aussi s’inspirer de documents authentiques qu’il a entendus, lus ou vus. Dans la production de textes oraux (ex. saynète, publicité radiophonique), il s’efforcera d’améliorer plus spécifiquement son intonation et sa prononciation. (21)

5.6.5.3.2. Compétence 3 et ses composantes

5.6.5.3.2.1. *Diversifier ses expériences de production*

5.6.5.3.2.2. *Suivre la démarche de production*

5.6.5.3.2.3. *Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones*

5.6.5.3.3. Attentes de fin de cycle

À la fin du cycle, l’élève produit des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes simples (ex. saynète, lettre, article de journal, publicité, exposé) qui lui permettent de satisfaire différentes intentions (ex. informer, inciter à agir, se divertir). Il peut aborder des sujets ou des problématiques qui rejoignent ses champs d’intérêt ou s’exprimer sur des personnages, des événements du passé ou de l’actualité. Ses textes peuvent être présentés sur différents supports de communication (ex. imprimé, enregistrement audio ou vidéo, diaporama, présentations multimédias). Par ailleurs, il s’assure de la pertinence de ses idées et de la cohérence de son texte. Il utilise généralement des phrases à structure simple et un vocabulaire approprié au sujet traité. Son texte est intelligible, mais peut comporter des erreurs. À l’oral, il se soucie de la prononciation, de l’intonation et de l’accentuation. (22)

5.6.5.3.4. Critères d’évaluation

5.6.5.3.4.1. *Tableau – Paramètres des situations d’apprentissage et d’évaluation pour développer la compétence Produire des textes variés en espagnol*

5.6.5.4. Image – Contenu de formation

5.6.5.5. Contenu de formation

5.6.5.6. Éléments de la situation de communication

5.6.5.6.1. Image – Éléments de la situation de communication

CONTEXTE

Lieu physique, atmosphère et moment de la communication

DESTINATEUR

- Type de communicateur : locuteur ou scripteur
- Description : âge, statut social, attitudes, etc.
- Intention de communication*

MESSAGE

Sujet, idée, thème, etc.

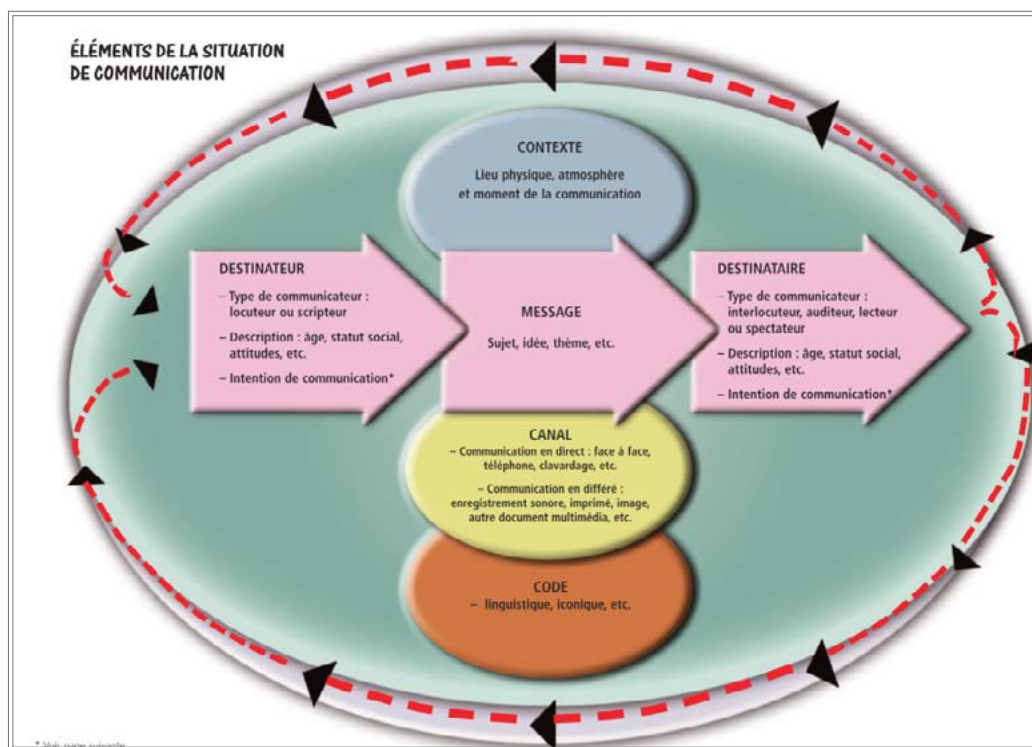
DESTINATAIRE

- Type de communicateur : interlocuteur, auditeur, lecteur ou spectateur
- Description : âge, statut social, attitudes, etc.
- Intention de communication*

CANAL

- Communication en direct : face à face, téléphone, clavardage, etc.
- Communication en différé : enregistrement sonore, imprimé, image, autre document multimédia, etc.

CODE – linguistique, iconique, etc. (28)



5.6.5.6.2. Intention de la communication

5.6.5.6.2.1. *Image – ND*

TYPES DE TEXTES (EXEMPLES)

- Échange, jeu de rôles, entrevue, lettre ou message personnel, clavardage

Carte de souhait, journal de bord, courriel, album photos commenté, film, chanson, spectacle artistique, émission de radio et de télévision, page personnelle sur le Web

- Itinéraire, article, documentaire, menu, formulaire, bon de commande, mode d'emploi, visa, formulaire de douane

- Invitation, message publicitaire, circulaire, catalogue, petite annonce, affiche, curriculum vitæ, lettre de présentation, lettre d'opinion, pictogramme
- Saynète, improvisation, bande dessinée, jeu de société, dessin animé, devinette, mime, jeu multimédia, énigme à résoudre, caricature
- Notes personnelles, journal de bord, grille d'observation ou d'autoévaluation, enregistrement audio ou vidéo, sondage, critique (films, spectacles), portfolio

INTENTIONS DE COMMUNICATION

Entrer en communication, maintenir le contact

Exprimer

Informer ou s'informer

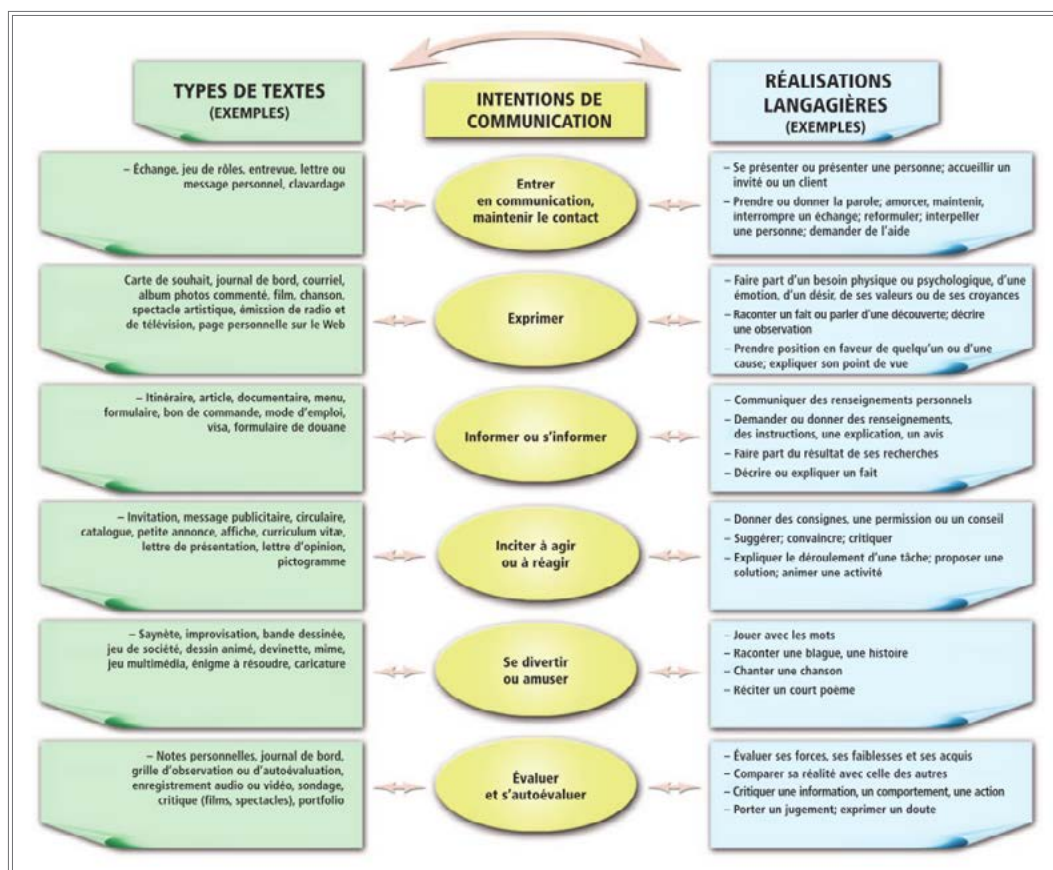
Inciter à agir ou à réagir

Se divertir ou amuser

Évaluer et s'autoévaluer

RÉALISATIONS LANGAGIÈRES (EXEMPLES)

- Se présenter ou présenter une personne; accueillir un invité ou un client
- Prendre ou donner la parole; amorcer, maintenir, interrompre un échange; reformuler; interpellé une personne; demander de l'aide
- Faire part d'un besoin physique ou psychologique, d'une émotion, d'un désir, de ses valeurs ou de ses croyances
- Raconter un fait ou parler d'une découverte; décrire une observation
- Prendre position en faveur de quelqu'un ou d'une cause; expliquer son point de vue
- Communiquer des renseignements personnels
- Demander ou donner des renseignements, des instructions, une explication, un avis
- Faire part du résultat de ses recherches
- Décrire ou expliquer un fait
- Donner des consignes, une permission ou un conseil
- Suggérer; convaincre; critiquer
- Expliquer le déroulement d'une tâche; proposer une solution; animer une activité
- Jouer avec les mots
- Raconter une blague, une histoire
- Chanter une chanson
- Réciter un court poème
- Évaluer ses forces, ses faiblesses et ses acquis
- Comparer sa réalité avec celle des autres
- Critiquer une information, un comportement, une action
- Porter un jugement; exprimer un doute (30)



5.6.5.7. Éléments linguistiques

5.6.5.7.1. Grammaire

5.6.5.7.1.1. Tableau – La phrase

5.6.5.7.2. Lexique

5.6.5.7.2.1. Tableau – Le sens des mots et des expressions

5.6.5.7.3. Phonétique

5.6.5.7.3.1. Tableau – Prononciation, intonation et accentuation

5.6.5.8. Repères culturels

À travers un contenu riche qui rejoint leurs champs d'intérêt et qui correspond à leurs besoins, l'enseignant amène les élèves à découvrir, à comprendre et à apprécier plusieurs aspects des cultures des hispanophones d'ici et d'ailleurs. À cette fin, il peut utiliser des ressources, telles que des sites Internet, des journaux en espagnol ou de la musique, et faire appel à des membres de différentes communautés hispanophones du Québec, à des conférenciers ou aux jeunes hispanophones de l'école. Il peut également profiter d'une semaine interculturelle, d'un voyage organisé par l'école, d'échanges entre étudiants, etc., pour mettre ces ressources à profit. (35)

5.6.5.8.1. Tableau – Dimension sociolinguistique

La dimension sociologique fait référence à la vie quotidienne et aux comportements des locuteurs natifs, ainsi qu'à leur organisation sociale. Relations interpersonnelles

Pratiques sociales et quotidiennes – Traditions (ex. fêtes civiles, populaires et religieuses : jours fériés, naissances, mariages)

- Activités et loisirs (ex. sports, jeux, lecture, cinéma) – Heures et habitudes de travail, ponctualité (ex. différences selon les pays)
- Alimentation (ex. heure des repas, plats typiques des pays hispanophones, différences selon les pays);
- Religion (ex. religion catholique, croyances autochtones en Amérique latine)

Conditions de vie – Niveaux de vie selon des variantes régionales, sociales et culturelles (ex. conditions de travail, coût de la vie)

- Milieu familial (ex. logement, biens matériels, constitution de la famille) – Milieu social (ex. services sociaux, moyens de transport)
- Caractéristiques géographiques et incidences sur la vie des habitants (ex. climats différents, biodiversité)
- Structure sociale et relations entre les membres des différentes communautés (ex. classes sociales, minorités ethniques et religieuses, cultures régionales)
- Relations entre les personnes de sexe opposé ou de même sexe (ex. vision de l'amitié et du couple hétérosexuel ou homosexuel, perception de l'homme et de la femme dans la société)
- Nature et organisation de la famille (ex. rôles et figures d'autorité) – Relations entre les différentes générations (ex. considération, respect) – Relations au travail (ex. hiérarchie, égalité des sexes)
- Relations avec le gouvernement, les autorités, l'administration publique et les groupes religieux (ex. enjeux, conflits)

Organisation sociale – Politique (ex. système politique, démocratie, dictature)

- Économie (ex. exploitation des ressources naturelles, conflits socioéconomiques, accords de libre-échange, effets de la mondialisation)

Contexte sociohistorique – Événements historiques (ex. jour de l'Indépendance, guerres territoriales) – Personnages historiques (ex. Ernesto Che Guevara, le général Franco) – Sites archéologiques (ex. Chichén Itzá, Machu Picchu) – Lieux historiques (ex. musées, églises) (36)

Dimension sociologique	
La dimension sociologique fait référence à la vie quotidienne et aux comportements des locuteurs natifs, ainsi qu'à leur organisation sociale.	
Pratiques sociales et quotidiennes <ul style="list-style-type: none"> – Traditions (ex. fêtes civiles, populaires et religieuses : jours fériés, naissances, mariages) – Activités et loisirs (ex. sports, jeux, lecture, cinéma) – Heures et habitudes de travail, ponctualité (ex. différences selon les pays) – Alimentation (ex. heure des repas, plats typiques des pays hispanophones, différences selon les pays); – Religion (ex. religion catholique, croyances autochtones en Amérique latine) 	Relations interpersonnelles <ul style="list-style-type: none"> – Structure sociale et relations entre les membres des différentes communautés (ex. classes sociales, minorités ethniques et religieuses, cultures régionales) – Relations entre les personnes de sexe opposé ou de même sexe (ex. vision de l'amitié et du couple hétérosexuel ou homosexuel, perception de l'homme et de la femme dans la société) – Nature et organisation de la famille (ex. rôles et figures d'autorité) – Relations entre les différentes générations (ex. considération, respect) – Relations au travail (ex. hiérarchie, égalité des sexes) – Relations avec le gouvernement, les autorités, l'administration publique et les groupes religieux (ex. enjeux, conflits)
Conditions de vie <ul style="list-style-type: none"> – Niveaux de vie selon des variantes régionales, sociales et culturelles (ex. conditions de travail, coût de la vie) – Milieu familial (ex. logement, biens matériels, constitution de la famille) – Milieu social (ex. services sociaux, moyens de transport) – Caractéristiques géographiques et incidences sur la vie des habitants (ex. climats différents, biodiversité) 	Organisation sociale <ul style="list-style-type: none"> – Politique (ex. système politique, démocratie, dictature) – Économie (ex. exploitation des ressources naturelles, conflits socioéconomiques, accords de libre-échange, effets de la mondialisation)
	Contexte sociohistorique <ul style="list-style-type: none"> – Événements historiques (ex. jour de l'Indépendance, guerres territoriales) – Personnages historiques (ex. Ernesto Che Guevara, le général Franco) – Sites archéologiques (ex. Chichén Itzá, Machu Picchu) – Lieux historiques (ex. musées, églises)

5.6.5.8.2.

Tableau – Dimension esthétique

La dimension esthétique se rapporte aux créations qui transmettent une vision du monde en fonction d'un lieu ou d'une époque et qui permettent de prendre connaissance de la richesse des cultures hispanophones.

- Arts (ex. chanson, musique, danse, cinéma, peinture, architecture, théâtre, littérature)
- Médias (ex. journaux, magazines, émissions de radio et de télévision, dessins animés, publicités) (36)

Dimension esthétique	
La dimension esthétique se rapporte aux créations qui transmettent une vision du monde en fonction d'un lieu ou d'une époque et qui permettent de prendre connaissance de la richesse des cultures hispanophones.	
– Arts (ex. chanson, musique, danse, cinéma, peinture, architecture, théâtre, littérature)	– Médias (ex. journaux, magazines, émissions de radio et de télévision, dessins animés, publicités)

5.6.5.9.

Stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue

5.6.5.9.1.

Tableau – Compétence Interagir en espagnol

5.6.5.9.2.

Tableau – Compétence Comprendre des textes variés en espagnol

5.6.5.9.3.

Tableau – Compétence Produire des textes variés en espagnol

Stratégies d'apprentissage

- Insérer en contexte de nouveaux mots ou de nouvelles expressions pour les retenir plus facilement
- Relever des structures familières et répétitives provenant de petits récits, de chansons ou des médias
- Être attentif à sa façon de produire des textes pour relever les erreurs souvent répétées
- Travailler avec ses pairs pour obtenir une rétroaction sur sa production
- S'encourager pour diminuer l'anxiété

Stratégies d'utilisation de la langue

- Se servir de modèles syntaxiques connus pour créer de nouvelles phrases
- Prendre des notes en lisant ou en écoutant pour se préparer à rédiger un texte personnel
- Utiliser diverses ressources pour corriger les textes (ex. lexique personnel, dictionnaires, grammaires) (38)

5.6.5.10. Démarche d'interaction, de compréhension ou de production

5.6.5.10.1. Tableau – Planification

5.6.5.10.2. Tableau – Réalisation

5.6.5.10.3. Tableau – Retour réflexif

5.6.6. Annexe 1 – Exemple de canevas pour l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en espagnol

5.6.6.1. Tableau – Salvemos el planeta !

5.6.6.2. Tableau – Domaine général de formation

5.6.6.3. Tableau – Contenu de formation

5.6.6.4. Tableau – Évaluation

5.6.6.5. Tableau – Description des tâches

Préparation

Discussion de groupe

À l'aide de questions, de différents visionnements ou de lectures, les élèves sont appelés à prendre conscience de certains problèmes liés à l'environnement qui existent au Québec et dans des pays hispano-américains.

Réalisation

Tâche 1 : Recherche d'informations et bilan

Travail individuel et en sous-groupes

- Chacun des sous-groupes choisit un pays hispano-américain. Individuellement, chaque membre du groupe consulte différents documents et sites Internet et relève des informations pertinentes qu'il note dans un tableau comprenant des catégories prédéterminées par l'enseignant ou les élèves (ex. enfouissement des déchets, pollution de l'eau).
- De retour en sous-groupes, les élèves font un bilan de leurs recherches et dressent le portrait de la situation du pays choisi sur le plan environnemental. Ils font également part de leurs réflexions à l'égard de ces découvertes.

Tâche 2 : Partage des informations et discussion

Travail en sous-groupes

- De nouveaux sous-groupes composés d'élèves ayant des informations sur des pays différents sont créés. Les élèves partagent d'abord les informations recueillies, puis ils ciblent les problèmes les plus criants qui sont communs aux pays qu'ils ont examinés.

Tâche 3 : Réflexion sur ses découvertes et discussion

Plénière

- Un porte-parole de chaque équipe fait un bref compte rendu du résultat de la discussion au reste de la classe.
- En grand groupe, les élèves discutent des problèmes environnementaux soulevés et, avec le soutien de l'enseignant, tentent de trouver des solutions pouvant contribuer à la sauvegarde de la planète.
- L'enseignant se sert de cette réflexion pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance du rôle de chacun en tant que citoyen d'un pays, mais aussi du monde.

Tâche 4 : Production Travail individuel ou en sous-groupes

Seuls ou en équipes, les élèves déterminent une ou des actions qu'ils s'engagent à poser dans leur quotidien pour contribuer à la sauvegarde de la planète et ils les présentent dans une production (ex. courte lettre, affiche, message publicitaire).

Intégration

Travail individuel ou en groupe

Les élèves font un retour réflexif¹⁷ sur l'ensemble de la situation. Ils s'interrogent sur leurs apprentissages, sur leur démarche, sur la qualité de leurs interactions et de leurs productions ainsi que sur la justesse de leur compréhension des textes abordés. Ils relèvent également les problèmes qu'ils ont rencontrés au cours de différentes tâches et les solutions qu'ils ont pu trouver.

17. Tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant prévoit des retours réflexifs. (45)

Description des tâches			
Préparation	Discussion de groupe À l'aide de questions, de différents visionnements ou de lectures, les élèves sont appelés à prendre conscience de certains problèmes liés à l'environnement qui existent au Québec et dans des pays hispano-américains.		
Réalisation	Tâche 1 : Recherche d'informations et bilan Travail individuel et en sous-groupes – Chacun des sous-groupes choisit un pays hispano-américain. Individuellement, chaque membre du groupe consulte différents documents et sites Internet et relève des informations pertinentes qu'il note dans un tableau comprenant des catégories prédéterminées par l'enseignant ou les élèves (ex. enfouissement des déchets, pollution de l'eau). – De retour en sous-groupes, les élèves font un bilan de leurs recherches et dressent le portrait de la situation du pays choisi sur le plan environnemental. Ils font également part de leurs réflexions à l'égard de ces découvertes.	Tâche 2 : Partage des informations et discussion Travail en sous-groupes – De nouveaux sous-groupes composés d'élèves ayant des informations sur des pays différents sont créés. Les élèves partagent d'abord les informations recueillies, puis ils ciblent les problèmes les plus criants qui sont communs aux pays qu'ils ont examinés.	Tâche 3 : Réflexion sur ses découvertes et discussion Plénière – Un porte-parole de chaque équipe fait un bref compte rendu du résultat de la discussion au reste de la classe. – En grand groupe, les élèves discutent des problèmes environnementaux soulevés et, avec le soutien de l'enseignant, tentent de trouver des solutions pouvant contribuer à la sauvegarde de la planète. – L'enseignant se sert de cette réflexion pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance du rôle de chacun en tant que citoyen d'un pays, mais aussi du monde. Tâche 4 : Production Travail individuel ou en sous-groupes Seuls ou en équipes, les élèves déterminent une ou des actions qu'ils s'engagent à poser dans leur quotidien pour contribuer à la sauvegarde de la planète et ils les présentent dans une production (ex. courte lettre, affiche, message publicitaire).
Intégration	Travail individuel ou en groupe Les élèves font un retour réflexif ¹⁷ sur l'ensemble de la situation. Ils s'interrogent sur leurs apprentissages, sur leur démarche, sur la qualité de leurs interactions et de leurs productions ainsi que sur la justesse de leur compréhension des textes abordés. Ils relèvent également les problèmes qu'ils ont rencontrés au cours de différentes tâches et les solutions qu'ils ont pu trouver.		

6.1. Présentation du domaine

6.1.1. Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale des élèves

6.1.2. Points communs aux programmes du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.1.3. Schéma – Points communs aux programmes du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.1.4. Programmes diversifiés

6.1.5. Mathématique

6.1.6. Science et technologie

6.1.7. Schéma – Programmes diversifiés en mathématique, science et technologie

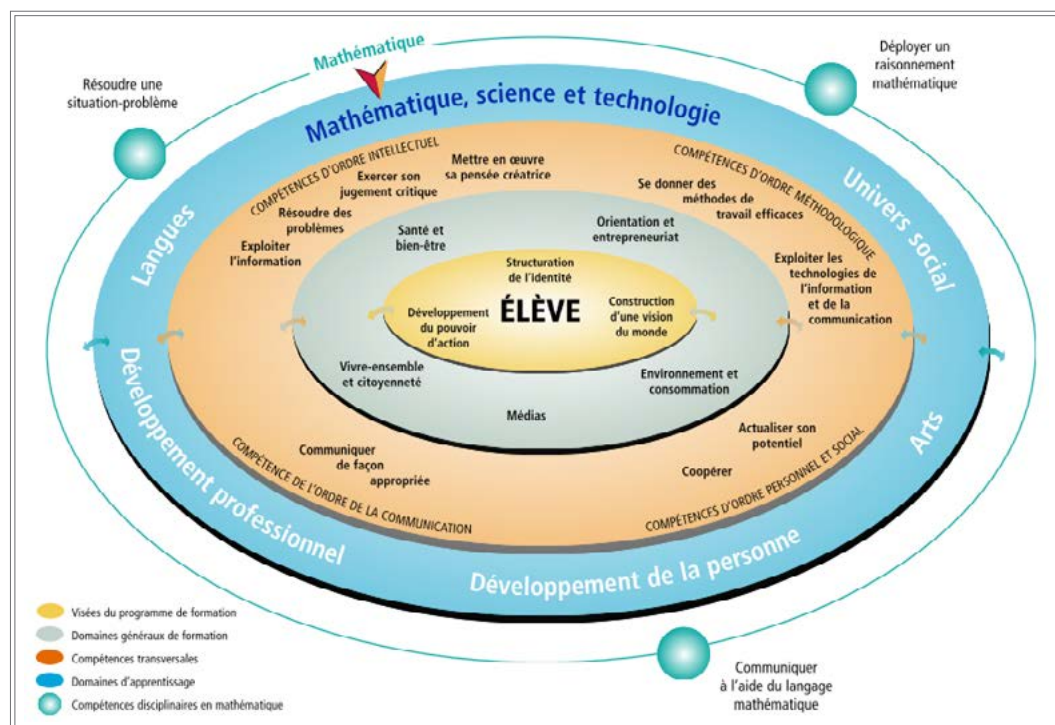
6.2.1. Mathématique

6.2.1.1. Image – Guide de lecture

6.2.1.2. Image – Apport du programme de mathématique au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



6.2.1.3. Présentation de la discipline

La mathématique est indissociable des activités quotidiennes et des progrès réalisés dans la société. On la retrouve dans tous les domaines : médias, arts, administration, biologie, ingénierie, design, sports, etc. La richesse et la diversité des situations qu'elle permet d'aborder ou à partir desquelles on peut dégager des structures donnent un aperçu des liens qu'elle entretient avec plusieurs aspects de la vie courante. On ne saurait toutefois apprécier cette discipline et en saisir la portée sans acquérir certaines connaissances essentielles dans les divers champs qui la composent. On pourra interpréter des quantités et leurs relations grâce à l'arithmétique et à l'algèbre, l'espace et les figures grâce à la géométrie, et les phénomènes aléatoires grâce aux probabilités et à la statistique. (1)

6.2.1.3.1. Un cheminement diversifié

6.2.1.3.1.1. *Tableau – Portrait des séquences*

6.2.1.3.1.2. *Image – La mathématique au secondaire : le cheminement de l'élève*

6.2.1.3.1.3. *Image – Contribution de l'apprentissage de la mathématique à la formation de l'élève*

6.2.1.4. Relations entre le programme de mathématiques et les autres éléments du Programme de formation

6.2.1.4.1. Relation avec les domaines généraux de formation

6.2.1.4.1.1. *Santé et bien-être*

6.2.1.4.1.2. *Orientation et entrepreneuriat*

6.2.1.4.1.3. *Environnement et consommation*

6.2.1.4.1.4. *Médias*

Les compétences mathématiques peuvent aider à façonner le sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias. Lorsqu'il analyse et produit des messages dans lesquels il utilise du matériel et des codes de communication médiatiques, l'élève reconnaît et distingue les différentes représentations d'objets mathématiques et juge de leur adéquation. Il s'assure que les informations à caractère mathématique contenues dans les messages sont plausibles. Il met à contribution son sens du nombre, son aptitude à analyser des données et ses habiletés de communication pour détecter les intentions de l'émetteur ainsi que les sources de biais qui peuvent influencer son jugement. Il met à profit sa compétence à déployer un raisonnement mathématique pour jauger l'écart entre les faits et les opinions.

Son sens spatial et sa connaissance des formes, des figures géométriques⁴ et des proportions lui servent aussi à se doter de critères pour apprécier des représentations médiatiques du point de vue de l'image et du mouvement et pour porter un jugement sur la qualité esthétique d'un message. (7)

6.2.1.4.1.5. *Vivre-ensemble et citoyenneté*

6.2.1.4.2. Relations avec les compétences transversales

6.2.1.4.2.1. *Compétences d'ordre intellectuel*

6.2.1.4.2.2. *Compétences d'ordre méthodologique*

L'exercice des compétences mathématiques contribue largement au développement de l'habileté à exploiter les technologies de l'information et de la communication. Historiquement, la mathématique a contribué à l'essor de ces technologies, tant sur le plan théorique que sur le plan technique. Réciproquement, ces dernières facilitent les recherches en mathématique et permettent de les pousser plus loin. Elles aident l'élève à faire des études, à simuler, à modéliser, à émettre des conjectures, à manipuler et à représenter sous différentes formes un grand nombre de données et de figures géométriques. (9)

6.2.1.4.2.3. *Compétences d'ordre personnel et social*

6.2.1.4.2.4. *Compétence de l'ordre de la communication*

6.2.1.4.3. Relations avec les autres disciplines

6.2.1.4.3.1. *Langues*

6.2.1.4.3.2. *Science et technologie*

6.2.1.4.3.3. *Univers social*

6.2.1.4.3.4. *Arts*

L'élève peut recourir à ses savoirs mathématiques lorsqu'il crée ou apprécie des œuvres personnelles, médiatiques, dramatiques, musicales ou chorégraphiques. La dynamique de création et le processus de résolution d'une situation-problème font appel à des procédés similaires, car ils reposent sur la créativité et l'intuition, et demandent une organisation dans le processus de mise en œuvre. L'élève exploite son habileté à communiquer à l'aide du langage mathématique pour nommer ou représenter des figures ou des transformations. Il recourt à son sens spatial dans l'organisation d'images médiatiques ou personnelles et dans la création d'œuvres dramatiques, musicales ou chorégraphiques. (10)

6.2.1.4.3.5. *Développement de la personne*

6.2.1.4.3.6. *Exploration de la formation professionnelle, projet personnel d'orientation et projet intégrateur*

6.2.1.4.3.7. *Image – Quelques liens entre la mathématique et les autres disciplines du programme*

6.2.1.5. *Contexte pédagogique*

6.2.1.5.1. Un environnement stimulant et une pratique de la différenciation

Voici quelques pistes favorisant une pratique de la différenciation :

- s'inspirer des suggestions des élèves pour concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation qui s'articulent autour d'intentions éducatives;
- offrir aux élèves la possibilité de choisir entre des situations qui font appel aux mêmes concepts et processus mais dont les contextes diffèrent;
- proposer des situations d'apprentissage qui peuvent être exploitées dans différents champs de la mathématique ou à l'aide de différents registres de représentation sémiotique;

- varier les modalités d'organisation de la classe et les approches pédagogiques : activités individuelles ou de coopération, situations-problèmes, exposés magistraux interactifs ou ateliers d'exploration;
- proposer différents types de tâches et de productions afin de tenir compte des styles et des rythmes d'apprentissage des élèves (recherche, journal, affiche, débat, construction, exposé, compte rendu, recours à la technologie, etc.);
- amener les élèves à concevoir eux-mêmes des situations;
- utiliser une variété de moyens et d'outils d'évaluation (autoévaluation, grille d'observation, portfolio, synthèse, exposé, etc.). (14)

6.2.1.5.2. Des situations qui optimisent l'apprentissage

6.2.1.5.3. Des ressources diversifiées

Selon l'activité visée, l'élève est convié à exploiter différentes ressources, à utiliser notamment du matériel de manipulation et des outils tels que des blocs géométriques, des objets divers, du papier quadrillé ou pointé, des instruments de géométrie, une calculatrice ou des logiciels. Certaines situations l'amènent à se familiariser avec des instruments comme le chronomètre, l'odomètre, l'oscilloscope, les capteurs et les sondes, les circuits électriques ou certains outils des domaines de la santé, des arts et de la construction. Il consulte, au besoin, différentes sources d'information dont celles qu'il trouve à la bibliothèque ou sur Internet. Il fait également appel à des personnes, d'abord à son enseignant puis aux autres élèves de la classe et à d'autres ressources tant humaines que matérielles issues de son milieu scolaire ou de sa communauté : sa famille; des acteurs de la communauté dans le domaine de l'emploi, des sports ou des loisirs; les responsables des services de santé, d'orientation, d'information ou des activités parascolaires; etc.

La technologie ne saurait se substituer aux activités intellectuelles, mais elle demeure cependant d'une grande utilité. Elle permet à l'élève de faire des apprentissages en explorant des situations complexes, de manipuler un grand nombre de données, d'employer une diversité de registres de représentation, d'effectuer des simulations ou des calculs qui autrement seraient fastidieux. Il peut ainsi se consacrer à des activités signifiantes, réinvestir ses aptitudes en calcul mental en approximant la valeur à obtenir et approfondir le sens des concepts et des processus mathématiques.

Les logiciels-outils constituent un bon exemple de l'apport de la technologie. Ils favorisent l'exploration et la comparaison de différentes situations, l'observation des variations et des régularités, la modélisation des phénomènes et l'anticipation des résultats. C'est le cas des logiciels de géométrie dynamique, qui permettent à l'élève de construire des figures à partir de leurs définitions et de leurs propriétés, de les explorer et de les manipuler plus facilement et de dégager certaines propriétés. L'utilisation de la calculatrice à affichage graphique ou d'un tableur-grapheur favorise, pour sa part, le développement de la pensée algébrique lorsque l'élève doit modéliser des situations par la construction de formules, d'algorithmes ou de graphiques ou par le passage de l'un à l'autre. En facilitant la manipulation de nombreuses données et la simulation de différentes possibilités, ces outils offrent la possibilité d'analyser une situation et de la généraliser en faisant appel, entre autres, à l'interpolation ou à l'extrapolation. (16)

6.2.1.5.4. Un choix de cheminement

6.2.1.5.5. Les fonctions de l'évaluation

- 6.2.1.5.5.1. *Une aide à l'apprentissage*
- 6.2.1.5.5.2. *Une reconnaissance des compétences*
- 6.2.1.5.5.3. *Image – Portrait d'une situation mobilisant des éléments du Programme de formation*

Domaines généraux de formation

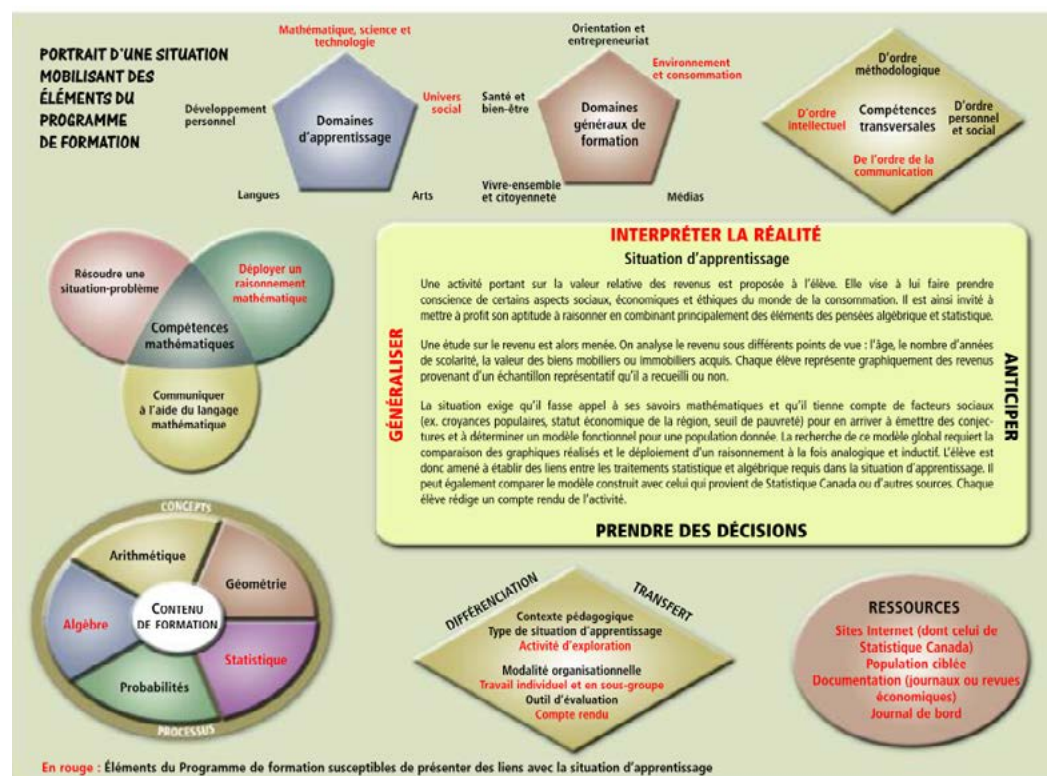
Vivre-ensemble et citoyenneté

Santé et bien-être

Orientation et entrepreneuriat

Environnement et consommation

Médias



6.2.1.6. Compétence 1 – Résoudre une situation-problème

6.2.1.6.1. Sens de la compétence

Lorsqu'il résout une situation-problème, l'élève échange des informations relatives à sa solution et la compare avec celles provenant d'autres sources. Il mobilise sa compétence à communiquer à l'aide du langage mathématique dans ce partage de solutions qui se fait tout au long du processus de résolution et qui permet à l'élève de nourrir sa réflexion, de confirmer ses pistes ou de réorienter sa démarche, et d'enrichir ses savoirsmathématiques. De plus, ses aptitudes en matière de communication lui permettent de dégager des informations pertinentes provenant de ressources matérielles ou humaines et de les adapter selon le contexte et les conditions de réalisation. Par exemple, l'élève peut rechercher de la documentation, réaliser une expérience de laboratoire en

équipe, utiliser Internet, faire appel à des ressources ou à des services tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. (20)

- En probabilités et en statistique, l'élève fait appel à son sens des données, issues de relevés statistiques ou d'expériences aléatoires, pour repérer et traiter les situations-problèmes qui relèvent de ces champs. Il utilise des diagrammes et des tableaux pour représenter une situation-problème, organiser et analyser des données, faciliter le dénombrement, calculer des probabilités et des mesures statistiques. Il fait appel aux concepts de hasard et d'expérience aléatoire pour choisir un échantillon représentatif d'une population et pour valider ou invalider certaines prédictions et conceptions véhiculées dans la société. Il échange avec ses pairs l'information relative à sa solution en explicitant sa démarche, ses choix de registres, ses décisions, ses recommandations ou ses conclusions. Il cherche, dans les réactions de ses pairs, des pistes qui lui permettent d'évaluer l'efficacité de sa solution ou la fiabilité de l'étude réalisée. Dans toutes les étapes du processus de résolution, il peut recourir à des simulations lorsqu'une expérience est difficilement réalisable. Il exploite également le concept de corrélation pour déterminer la nature et la force d'un lien entre deux variables. Ces simulations et ces études de corrélation sont propices à l'utilisation d'outils technologiques. (20)
- En géométrie, l'élève qui décode une situation-problème fait appel à son sens spatial et à son sens de la mesure pour dégager la tâche à réaliser et explorer des pistes de solution. Il se donne une image mentale des figures qui font partie de la situation-problème. Il représente de diverses façons des objets en deux ou trois dimensions en s'aidant, au besoin, d'instruments ou de logiciels de géométrie. Dans l'élaboration d'une solution où il doit chercher des mesures manquantes de longueurs, d'aires ou de volumes, afin de les optimiser s'il y a lieu, il met à profit des définitions, des propriétés ou des relations en manipulant des expressions numériques et algébriques. Il structure et justifie les étapes de sa démarche à l'aide de propriétés et d'énoncés admis. Il s'assure que le résultat qu'il obtient est plausible d'après le contexte et l'exprime avec l'unité de mesure appropriée. Il profite du moment consacré à l'échange de solutions pour enrichir son réseau de relations et de stratégies. (21)

6.2.1.6.2. Image – Mathématique : Compétence 1 et ses composantes

6.2.1.6.3. Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, et ce, pour les trois séquences de formation, l'élève résout des situations-problèmes qui comportent plusieurs étapes. Il sait mettre en œuvre diverses stratégies pour se représenter une situation-problème, élaborer une solution et la valider. Au besoin, il explore différentes pistes de solution et recourt aux réseaux de concepts et de processus propres à un ou plusieurs champs de la mathématique. Il présente une solution structurée qui comprend une démarche et un résultat et dont il est en mesure de justifier et d'explicitier les étapes en utilisant un langage mathématique. Il sait finalement utiliser à bon escient les instruments – logiciels ou autres – nécessaires ou appropriés pour résoudre une situation-problème. (23)

6.2.1.6.4. Critères d'évaluation

6.2.1.6.5. Développement de la compétence Résoudre une situation problème

6.2.1.6.5.1. *Tableau – ND*

6.2.1.7. **Compétence 2 – Déployer un raisonnement mathématique**

6.2.1.7.1. Sens de la compétence

- 6.2.1.7.2. Image – Mathématique : Compétence 2 et ses composantes
- 6.2.1.7.3. Attentes de fin de cycle
- 6.2.1.7.4. Critères d'évaluation
- 6.2.1.7.5. Développement de la compétence Déployer un raisonnement mathématique
- 6.2.1.7.5.1. *Tableau – ND*
- 6.2.1.8. **Compétence 3 : Communiquer à l'aide du langage mathématique**
- 6.2.1.8.1. Sens de la compétence
- 6.2.1.8.2. Image – Mathématique : Compétences 3 et ses composantes
- 6.2.1.8.3. Attentes de fin de cycle
- 6.2.1.8.4. Critères d'évaluation
- 6.2.1.8.5. Développement de la compétence Communiquer à l'aide du langage mathématique
- 6.2.1.8.5.1. *Tableau – ND*
- 6.2.1.9. **Contenu de formation**
- 6.2.1.9.1. Précisions sur les apprentissages
- 6.2.1.9.2. Précisions sur le contenu de formation des séquences Technico-sciences et Sciences naturelles
- 6.2.1.9.2.1. *Image – Liens intra disciplinaires*
- 6.2.1.9.2.2. *Tableau – Évolution des principaux concepts liés à l'arithmétique et à l'algèbre au 2^e cycle*
- 6.2.1.9.2.3. *Tableau – Évolution des principaux concepts liés aux probabilités et à la statistique au 2^e cycle*
- 6.2.1.9.2.4. *Tableau – Évolution des principaux concepts liés à la géométrie et aux graphes au 2^e cycle*
- 6.2.1.10. **Première année du cycle**
- 6.2.1.10.1. Arithmétique et algèbre
- 6.2.1.10.1.1. *Tableau – Sens du nombre réel, des expressions algébriques et des liens de dépendance*
- 6.2.1.10.1.2. *Éléments de méthode*
- 6.2.1.10.2. Probabilités et statistique
- 6.2.1.10.2.1. *Probabilités*
- 6.2.1.10.2.2. *Tableau – Sens des données issues d'expériences aléatoires*
- 6.2.1.10.2.3. *Éléments de méthode*

6.2.1.10.2.4. *Statistique*6.2.1.10.2.5. *Tableau – Sens des données tirées de relevés statistiques*6.2.1.10.2.6. *Éléments de méthode*

6.2.1.10.3. Repères culturels

6.2.1.10.3.1. *Arithmétique et algèbre*6.2.1.10.3.2. *Probabilités et statistique*

Notre vie quotidienne est truffée de données qualitatives et quantitatives (graphiques, taux, pourcentages, moyennes, prédictions, etc.), et ce, dans divers domaines : santé, emploi, finance, sport, etc. Aussi les situations d'apprentissage permettant à l'élève d'exploiter ces champs mathématiques peuvent-elles être facilement tirées de son environnement immédiat. Il découvrira, par exemple, que des données probabilistes et statistiques sont fréquemment utilisées dans les médias. Qu'il s'agisse de statistiques individuelles dans les sports, de comparaisons économiques ou d'autres informations, il lui sera possible de dégager les registres de représentation les plus courants et de les classer selon différents critères. (64)

6.2.1.10.3.3. *Géométrie*

De tout temps, l'homme a tenté de représenter le monde. L'étude de la perspective lui a apporté un élément de solution. Elle est exploitée dans de nombreux domaines : géographie, médias, infographie, design, ingénierie, architecture, photographie, cinéma, théâtre, peinture, etc. À la Renaissance, l'introduction de la perspective a révolutionné le domaine des arts. Ici, l'élève remarquera que ce sont les artistes qui ont influencé les mathématiciens. Il pourra également s'intéresser aux techniques et aux instruments élaborés par Desargues, Dürer et Léonard de Vinci. Différentes branches de la géométrie ont été développées à cette époque : la géométrie projective (Desargues), la géométrie analytique (Descartes) et, plus tard, la géométrie descriptive²² (Monge). De plus, l'élève se sensibilisera à l'explosion des connaissances que la Renaissance a apportée dans d'autres domaines de l'activité humaine. (65)

6.2.1.11. **Deuxième et troisième années du cycle**

6.2.1.11.1. Séquence Culture, société et technique

Outre la poursuite du développement de ses compétences mathématiques et l'appropriation de nouveaux concepts et processus, l'élève engagé dans cette séquence approfondit sa compréhension des concepts construits antérieurement. Aussi importe-t-il de lui permettre d'exploiter ses connaissances antérieures et d'aborder les éléments de contenu de façon à mettre à profit leur enrichissement mutuel. Un accent est mis sur la consolidation et l'intégration des savoirs dans des activités variées : manipulations, explorations, simulations, jeux, recherches, présentations, débats, analyses d'articles de journaux ou de publicités, rencontres avec des personnes-ressources, visites de la ville, de la région, de musées, de centres d'interprétation ou d'entreprises, etc. Placé dans des situations qui le conduisent à interpréter la réalité, à généraliser, à anticiper et à prendre des décisions, l'élève a l'occasion de mettre en œuvre ou de développer son aptitude à observer, à concevoir, à gérer, à optimiser, à faire des choix, à convaincre, etc. Les activités qui lui sont proposées sont généralement concrètes et pratiques. Toutefois, le passage du concret à l'abstrait et l'application des objets mathématiques à des situations concrètes amèneront l'élève à voir leur

efficience et à poser un regard mathématique sur diverses situations. De plus, l'élève met à profit la technologie pour représenter ou traiter un grand nombre de données et faciliter les calculs fastidieux. (66)

L'élève exploite ses compétences et ses savoirs mathématiques dans divers contextes liés aux domaines généraux de formation. Il est amené à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde qui l'entoure. Il s'intéresse aux contextes social, économique, artistique, technique ou, à l'occasion, scientifique dans lesquels il sera placé autant dans sa vie personnelle que sa vie professionnelle. Par exemple :

- santé et bien-être : habitudes de vie, alimentation, fonctionnement du corps humain, soins de santé, activités physiques et sports;
- consommation : finances personnelles, contraintes liées à la production, coûts liés à la consommation, design, publicité;
- environnement : aménagement (organisation, plan, structure), gestion des ressources, biodiversité, pollution, croissance ou décroissance de population;
- orientation et entrepreneuriat : conception, planification, organisation, étude de marché;
- médias : présentation d'information, comparaison de présentations sur un même sujet, appréciation ou création de différentes œuvres artistiques et médiatiques;
- vivre-ensemble et citoyenneté : choix social (procédures de vote), équité et justice, diversité culturelle, sondage d'opinion, etc. (66-67)

6.2.1.11.1.1. *Tableau – Activité visant la synthèse des apprentissages mathématiques au cours de la troisième année du cycle*

6.2.1.11.1.2. *Arithmétique et algèbre*

6.2.1.11.1.2.1. *Tableau – Sens du nombre réel, des expressions algébriques et des liens de dépendance*

6.2.1.11.1.2.2. *Éléments de méthode*

6.2.1.11.1.2.2.1. Deuxième année du cycle

6.2.1.11.1.2.2.2. Troisième année du cycle

6.2.1.11.2. Probabilités

6.2.1.11.2.1. *Tableau – Sens des données issues d'expériences aléatoires*

6.2.1.11.2.2. *Éléments de la méthode*

6.2.1.11.2.2.1. *Troisième année du cycle*

6.2.1.11.3. Statistique

6.2.1.11.3.1. *Tableau – Sens des données tirées de relevés statistiques*

6.2.1.11.3.2. *Éléments de méthode*

6.2.1.11.3.2.1. *Deuxième année du cycle*

6.2.1.11.3.2.2. *Troisième année du cycle*

6.2.1.11.4. Géométrie et graphes

6.2.1.11.4.1.1. *Tableau – Sens spatial et figures géométriques*6.2.1.11.4.1.2. *Éléments de méthode*

6.2.1.11.4.1.2.1. Deuxième année du cycle

6.2.1.11.4.1.2.2. Troisième année du cycle

L'élève utilise le concept de figures équivalentes pour rechercher certaines mesures. Il en dégage les principales propriétés et établit des liens entre les aires totales et les volumes des solides. Il compare des figures équivalentes et détermine celle qui convient le mieux pour respecter certaines conditions (ex. maximiser ou minimiser l'espace). Par exemple, dans des situations d'optimisation, il évalue quelle est la forme la plus économique d'un contenant ou d'un emballage pour un volume donné, en tenant compte de conditions telles que la facilité de rangement. Il peut calculer le rapport entre le volume et l'aire totale et observer un lien entre la valeur du rapport et la forme la plus économique. Il analyse et interprète des situations faisant appel à des instruments de mesure, à des emballages, à la photographie, aux lampes et aux ombres, etc. Il est ainsi en mesure de mettre à profit ses savoirs géométriques dans différentes situations et plus particulièrement dans la réalisation de son activité synthèse. (78)

6.2.1.11.4.1.2.3. *Tableau – Sens des données représentées à l'aide de graphes*6.2.1.11.4.1.3. *Éléments de méthode*

6.2.1.11.4.1.3.1. Troisième année du cycle

6.2.1.11.5. Repères culturels

6.2.1.11.5.1. *Arithmétique et algèbre*6.2.1.11.5.2. *Probabilités et statistique*

Certains modèles ont su répondre à différents besoins et accompagner la prise de décisions. La recherche opérationnelle aide des décideurs à faire des choix. La programmation linéaire est un des modèles les plus utilisés. C'est à partir des travaux de Leonid Kantorovich et de T. J. Koopmans sur la programmation linéaire que George Dantzig a mis au point la « méthode du simplexe » pour résoudre des problèmes d'approvisionnement pendant la Seconde Guerre mondiale. En plus du lien qui peut être établi avec des événements historiques contemporains, l'élève découvrira des domaines où l'on utilise la recherche opérationnelle tels que l'économie, la gestion, l'agriculture, l'informatique ou l'environnement. (80)

En ce qui a trait aux différents instruments, l'élève pourra suivre l'évolution des machines à calculer et des systèmes informatiques, de Pascal à Babbage ou Turing. D'un point de vue ludique, il apprendra que les carrés magiques ont fasciné les mathématiciens de toutes les époques, qu'ils soient chinois, arabes ou occidentaux. Il pourra chercher une solution à des carrés magiques en respectant des contraintes et en exploitant, entre autres, son sens du nombre et des opérations. (81)

Tout au long de sa vie, l'élève est amené à faire des choix. Des domaines généraux de formation, en particulier Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté se prêtent bien à la conception de situations où l'agrégation (mise en commun) des préférences individuelles est sollicitée. Plusieurs questions peuvent être soulevées. Quelle méthode est la plus juste? Quelle est la plus représentative des vœux de la majorité? Est-ce qu'on peut influencer des résultats?

L'élève découvrira que ces méthodes sont employées dès qu'un choix est à faire, par exemple lors d'élections ou de classements (ex. dans différents sports comme le baseball ou la course automobile). On lui fera découvrir des chercheurs polyvalents tels que Borda, Condorcet ou Arrow, qui ont essayé d'élaborer des méthodes qui permettent de cerner la volonté d'une collectivité. (81)

6.2.1.11.5.3. *Géométrie et graphes*

L'élève pourra dégager certaines propriétés d'instruments de mesure utilisés pour le dessin, la navigation, la géodésie ou l'observation en astronomie. Il pourra apprécier l'apport à la résolution de problèmes bien réels de plusieurs instruments du passé ou d'aujourd'hui tels que la balance, l'odomètre, le système de positionnement mondial (GPS), la boussole, le sextant ou le quadrant. Par ailleurs, le matériel de l'arpenteur, la technique du miroir et des ombres, le pantographe, le compas des proportions, les bâtons de Jacob et de Gerbert peuvent contribuer au développement du concept de similitude chez l'élève. Plusieurs mathématiciens, tels qu'Archimède, Héron d'Alexandrie, Galilée et Léonard de Vinci, ont conçu des machines, des outils ou des instruments de mesure qui, dans certains cas, sont encore utilisés à notre époque. Dans une perspective plus contemporaine, l'élève pourra se familiariser avec les logiciels dédiés à la conception assistée par ordinateur ou s'intéresser à la façon dont les représentations et les animations en trois dimensions sont réalisées informatiquement, à l'aide des transformations géométriques, de la triangulation³² et de la trigonométrie.

La géométrie et la perspective sont exploitées dans de multiples domaines : géographie³³, médias, infographie, design, ingénierie, architecture, photographie, cinéma, théâtre, etc. Des branches de la géométrie ont été développées pour répondre à des questions et à des besoins. En plus des géométries euclidienne, descriptive, projective et analytique, les géométries sphérique et hyperbolique³⁴ ont émergé en réaction au cinquième postulat d'Euclide. Une des branches les plus récentes est la géométrie fractale, qui modélise, entre autres, différents phénomènes naturels tels que les phénomènes atmosphériques, les formes florales ou les reliefs géographiques. Elle est exploitée dans les arts et utilisée en imagerie numérique. L'élève pourra observer la propriété d'autosimilarité³⁵ dans la nature : fougère, arbre, chou-fleur, etc. Il pourra tenter de créer, par l'utilisation de la récursivité, des objets fractals en s'inspirant de la courbe de Von Koch, du triangle de Sierpinski ou autre.

C'est en tentant de résoudre certains problèmes, dont celui des ponts de la ville de Königsberg, qu'Euler a jeté les bases de la théorie des graphes. Cette théorie est utilisée autant dans les différents champs de la mathématique (ex. arbre en probabilités, représentation d'un polyèdre convexe [graphe planaire]) que dans des domaines tels que les sciences sociales, la chimie, la biologie et l'informatique. Elle permet de résoudre des problèmes de planification de tâches, de gestion d'horaires ou d'inventaires, de transport, de réseaux routiers ou de réseaux de communication, d'interaction, de circuits électriques ou autres, etc.

32. Par exemple, les systèmes d'imagerie informatisés utilisent un nuage de points pour reconstruire une surface à l'aide de la triangulation de Delaunay et des diagrammes de Voronoï.

33. Par exemple, les projections orthogonales cotées nous donnent les courbes de niveau, et la projection de Mercator nous donne une représentation du monde.

34. On trouve des illustrations de cette dernière géométrie non euclidienne dans certaines œuvres de M. C. Escher, inspirées des travaux de H. S. M. Coxeter de l'Université de Toronto (ex. Limite circulaire III).

35. On entend par autosimilarité qu'une partie est une reproduction de l'ensemble. (82)

6.2.1.12. Deuxième et troisième années du cycle

6.2.1.13. Séquence Technico-sciences

Plusieurs autres actions ou réalisations peuvent contribuer à dessiner le profil de l'élève et à caractériser ses apprentissages. Ainsi, il peut former un comité dont le mandat est d'organiser une exposition qui vise à faire connaître des techniques, machines ou instruments ayant un lien avec les mathématiques. Il peut gérer un concours de dessins dont le but premier est de mettre en relation les fonctions et les figures géométriques. Des activités peuvent également s'articuler autour d'invités spéciaux, de visites dans divers établissements, du visionnement d'un film, de la construction de maquettes, etc. (84)

De plus, cette dernière année offre à l'élève la possibilité de réaliser une activité d'exploration d'envergure dans laquelle une recherche et une analyse d'informations impliquant la mathématique sont destinées à répondre à ses besoins et à enrichir son portfolio. Pour certains élèves, cette activité favorisera le renforcement des concepts et des processus du cycle, tandis que, pour d'autres, elle conduira à l'exploration de nouveaux concepts non prescrits au secondaire. Étant susceptible d'enrichir la mémoire collective, le fruit de l'ensemble des activités réalisées peut être conservé à la bibliothèque de l'école, diffusé sur un site Internet ou publié dans une revue scolaire. Des suggestions de thèmes pouvant guider l'élève dans la réalisation de son activité d'exploration ainsi que les manifestations attendues au regard des trois compétences sont présentées ci-après. (84)

6.2.1.13.1. Activité d'exploration au cours de la troisième année du cycle

6.2.1.13.1.1. *Instruments et techniques*

- Construction de machines ou d'instruments, recherche sur des instruments actuels ou du passé : pantographe, trisecteur, perspectographe de Dürer, mesolabon, traceur de courbes, pluviomètre, oscilloscope, sismographe, etc.
- Réalisation d'un dessin assisté par ordinateur ou représentation d'une sphère en deux dimensions (carte du monde) (85)

6.2.1.13.1.2. *Domaines d'application*

6.2.1.13.1.3. *Autres*

6.2.1.13.1.4. *Suggestions de production*

La production peut prendre plusieurs formes selon les objectifs poursuivis. Cependant, dans tous les cas, la démarche de réalisation de l'activité doit être explicitée.

- Article de journal, document de portfolio, diaporama, maquette, dessin, toile, etc.

L'enseignant peut proposer diverses modalités de présentation des résultats de l'activité à la classe, à des élèves d'un autre niveau ou à d'autres organismes de la communauté, en entrevue individuelle ou au cours d'une exposition, etc. (85)

6.2.1.13.1.5. *Manifestations attendues au regard des compétences*

6.2.1.13.1.6. *Évaluation*

6.2.1.13.1.7. *Arithmétique et algèbre*

6.2.1.13.1.7.1. *Tableau – Sens du nombre réel, des expressions algébriques et des liens de dépendance*

6.2.1.13.1.7.2. *Éléments de méthode*

6.2.1.13.1.7.2.1. Deuxième année du cycle

Les situations incitent au questionnement sur le choix d'un modèle approprié pour en construire une représentation. Par exemple, un tarif téléphonique interurbain à la minute se représente-t-il par une fonction en escalier, une fonction du premier degré ou une fonction définie par parties? L'analyse de situations à l'aide de fonctions périodiques, définie par parties ou en escalier est abordée en relation avec des situations concrètes. Dans sa compréhension du rôle des paramètres, l'élève décrit algébriquement une fonction du second degré à l'aide de l'un ou l'autre des paramètres multiplicatifs associés aux variables dépendantes ou indépendantes et établit une relation entre les deux équations obtenues. Par ailleurs, bien que la fonction racine carrée et la fonction logarithmique soient représentées graphiquement, les concepts qui leur sont associés sont principalement abordés à titre d'opérations réciproques dans la résolution d'équations et d'inéquations du second degré ou exponentielles reliées aux situations exploitées. Les opérations sur les fonctions peuvent être abordées à titre intuitif, au besoin. Par exemple, le produit d'une fonction par un nombre réel peut aider à conceptualiser un changement d'échelle. (89)

6.2.1.13.1.7.2.2. Troisième année du cycle

6.2.1.13.2. Probabilités et statistique

6.2.1.13.2.1. *Tableau – Sens des données issues d'expériences aléatoires et de relevés statistiques*

6.2.1.13.2.2. *Éléments de méthode*

6.2.1.13.2.2.1. *Deuxième année du cycle*

6.2.1.13.2.2.1.1. Probabilités

6.2.1.13.2.2.1.2. Statistique

6.2.1.13.3. Géométrie

6.2.1.13.3.1. *Tableau – Sens spatial et figures géométriques*

6.2.1.13.3.2. *Éléments de méthode*

6.2.1.13.3.2.1. *Deuxième année du cycle*

6.2.1.13.3.2.2. *Troisième année du cycle*

6.2.1.13.4. Repères culturels

6.2.1.13.4.1. *Arithmétique et algèbre*

Dans son apprentissage de l'algèbre, l'élève pourra, par exemple, associer le concept de fonction périodique aux problèmes de la détermination du cycle de la Lune et du Soleil (durée d'ensoleillement) ainsi qu'à ceux du mouvement des marées, qui ont marqué l'époque de la Renaissance. Par ailleurs, les opérations sur les fonctions trouveront des applications dans le traitement de signaux (ondes, fréquences), dans le domaine économique, en informatique, en imagerie médicale (résonance nucléaire), etc. L'élève pourra se questionner sur les liens possibles à faire avec la composition de fonctions et les fractales. Lorsqu'il détermine un domaine approprié, discret ou continu, pour représenter une situation, l'élève pourrait être amené à comparer ses interrogations à celles soulevées par les paradoxes de Zénon d'Élée.

La résolution de systèmes d'équations à deux inconnues est par ailleurs l'occasion d'apprendre qu'il y a plus de dix-huit siècles, Diophante d'Alexandrie travaillait avec un nombre d'inconnues pouvant aller jusqu'à dix. L'élève pourrait être amené à s'interroger, par exemple, sur le nombre d'équations requis pour résoudre un système de n inconnues.

Au cours de son apprentissage des systèmes d'inéquations, l'élève découvrira, dans la recherche opérationnelle, des idées de stratégies pour le traitement de situations pratiques impliquant la prise de décisions et le recours à un raisonnement rigoureux. Des domaines d'application, tels que l'économie, la gestion, l'agriculture, l'informatique et l'environnement, sont susceptibles de l'intéresser. Par ailleurs, la programmation linéaire permet, grâce à la modélisation, de tirer des conclusions optimales. Son utilisation dans l'industrie touche les horaires, la répartition, les conventions collectives, la construction de routes (flot des voitures), la production de vêtements, etc. L'élève pourra constater que les origines de ce modèle sont plutôt récentes. Leonid Kantorovich et T. J. Koopmans ont réalisé des travaux portant sur la résolution de problèmes économiques. Inspiré par ces travaux, le russe Georges Dantzig a développé la méthode du simplexe pour résoudre des problèmes d'approvisionnement de l'armée pendant la Seconde Guerre mondiale. (97)

6.2.1.13.4.2. *Probabilités et statistique*

6.2.1.13.4.3. *Géométrie*

L'élève pourra aussi, par exemple, exercer son sens spatial en décrivant les anomalies dans des figures dites impossibles (ex. M. C. Escher) ou dans des plans d'assemblage qui ne conduisent pas toujours à la formation de l'objet désiré. En développant son sens de la mesure, il pourra apprécier l'apport de plusieurs instruments du passé et d'aujourd'hui tels que l'odomètre, le système GPS, la boussole, le sextant ou le quadrant dans la résolution de nombreux problèmes. Par ailleurs, le matériel de l'arpenteur, les instruments de navigation et d'astronomie, la technique du miroir et des ombres, le pantographe, le compas des proportions, les bâtons de Jacob et de Gerbert pourront contribuer au développement du concept de similitude ou favoriser l'établissement de liens avec le domaine des sciences. En informatique, l'élève pourra découvrir, entre autres, que la représentation visuelle sur écran fait appel à la trigonométrie et que l'animation dans la construction de jeux vidéo nécessite des transformations géométriques. (98)

L'élève pourra aussi, par exemple, exercer son sens spatial en décrivant les anomalies dans des figures dites impossibles (ex. M. C. Escher) ou dans des plans d'assemblage qui ne conduisent pas toujours à la formation de l'objet désiré. En développant son sens de la mesure, il pourra apprécier l'apport de plusieurs instruments du passé et d'aujourd'hui tels que l'odomètre, le système GPS, la boussole, le sextant ou le quadrant dans la résolution de nombreux problèmes. Par ailleurs, le

matériel de l'arpenteur, les instruments de navigation et d'astronomie, la technique du miroir et des ombres, le pantographe, le compas des proportions, les bâtons de Jacob et de Gerbert pourront contribuer au développement du concept de similitude ou favoriser l'établissement de liens avec le domaine des sciences. En informatique, l'élève pourra découvrir, entre autres, que la représentation visuelle sur écran fait appel à la trigonométrie et que l'animation dans la construction de jeux vidéo nécessite des transformations géométriques.

Dans sa recherche de solutions efficaces, l'élève s'approprie un registre de représentation particulier – les matrices – qui connaît de multiples champs d'application susceptibles de lui ouvrir des horizons professionnels jusque-là ignorés. On peut donner comme exemples les situations où l'on doit résoudre des problèmes liés à l'infographie dans lesquels des transformations géométriques sont mobilisées. Par ailleurs, dans les situations faisant appel à l'optimisation de la forme d'une figure ou de ses mesures (longueur, aire, volume ou capacité), selon certains devis de fabrication, l'élève pourra exploiter le concept de figures équivalentes en déployant un raisonnement déductif sur des solides profilés à l'aide du principe de Cavalieri.

En outre, les géométries sphérique et hyperbolique, bien que non prescrites par le programme, peuvent intéresser l'élève. La géométrie fractale, notamment exploitée en art et en imagerie numérique, ouvre sur le passionnant exercice de modélisation de phénomènes atmosphériques, de formes florales ou de reliefs géographiques. (99)

6.2.1.14. Deuxième et troisième années du cycle

6.2.1.15. Séquence Sciences naturelles

D'autres concepts mathématiques sont exploités et peuvent être observés dans plusieurs domaines d'activité tels que l'arpentage, la topographie, la géodésie, la biologie, la biométrie, l'optique, la mécanique, l'électricité, la chimie, la météorologie ou l'informatique. (101)

6.2.1.16. Activité d'approfondissement au cours de la troisième année du cycle

Sans être exhaustive, la liste qui suit peut aider l'élève à sélectionner un thème susceptible de guider son choix de carrière et de lui permettre de faire des apprentissages signifiants. Certains thèmes se prêtent à l'exploitation de concepts sollicités en sciences administratives ou en sciences appliquées.

- Réalisation d'un dessin assisté par ordinateur, coordonnées polaires et rôle en programmation, vecteurs dans l'espace
- Travaux en relation avec l'architecture, l'astronomie et les différents types de géométrie (euclidienne, sphérique, etc.)
- Relations métriques dans le cercle
- Histoire de la trigonométrie : rapports trigonométriques et cercle trigonométrique (sécante, cosécante, cotangente)
- Nombres complexes, fractales et fonctions itérées complexes (102)

6.2.1.17. Arithmétique et algèbre

6.2.1.17.1. Tableau – Sens du nombre réel, des expressions algébriques et des liens de dépendance

6.2.1.17.2. Éléments de méthode

6.2.1.17.2.1. *Deuxième année du cycle*

6.2.1.17.2.2. *Troisième année du cycle*

6.2.1.18. **Probabilités et statistique**

6.2.1.18.1. Tableau – Sens des données tirées de relevés statistiques

6.2.1.18.2. Éléments de méthode

6.2.1.18.2.1. *Deuxième année du cycle*

6.2.1.19. **Géométrie**

6.2.1.19.1. Tableau – Sens spatial et figures géométriques

6.2.1.19.2. Éléments de méthode

6.2.1.19.2.1. *Deuxième année du cycle*

6.2.1.19.2.2. *Troisième année du cycle*

L'élève enrichit ses liens entre la géométrie et l'algèbre, entre autres par l'utilisation d'identités trigonométriques et par l'étude des coniques. Dans le cadre de la trigonométrie, il exploite sa compréhension de la relation d'équivalence et des manipulations d'expressions algébriques pour démontrer l'identité d'expressions trigonométriques et résoudre des équations trigonométriques. Par ailleurs, l'étude des coniques amène l'élève à découvrir d'autres applications, notamment en ce qui a trait aux systèmes de télécommunication. Elle permet ainsi d'approfondir et d'appliquer divers concepts ou processus comme l'optimisation, le calcul algébrique ou les relations. L'élève observe les coniques à partir de la section d'un cône ou de diverses manipulations (pliage, jeu d'ombres, construction). Il relève des régularités et cherche à définir les différentes coniques. Il en détermine les équations et en décrit chacune des régions en faisant appel à la relation d'inégalité. Il détermine les coordonnées de points d'intersection et différentes mesures à l'aide de manipulations algébriques en recourant, lorsque cela est nécessaire, à un changement de variable. (109)

6.2.1.20. **Repères culturels**

6.2.1.20.1. Arithmétique et algèbre

Divers domaines permettent à l'élève d'observer et de manipuler des nombres en différentes notations. La notation exponentielle, par exemple, est fortement utilisée en informatique, notamment pour représenter et repérer les milliards d'adresses des usagers d'Internet. Cette représentation s'avère incontournable en cryptographie pour assurer la sécurité des transmissions et des transactions. La démographie et la géographie exploitent également la notation exponentielle, utilisée dans différents modèles de croissance, dont celui qui fait appel à la progression géométrique. (111)

Un nombre croissant d'objets, d'outils et de techniques utilisés quotidiennement doivent leur existence et leur efficacité à la mathématique. Par exemple, les développements récents concernant les prévisions météorologiques, le traitement numérique des images, la fusion des données relatives à la surveillance aérienne et spatiale, le contrôle du transport ferroviaire, l'optimisation des réseaux de téléphonie cellulaire, la gestion hydroélectrique d'une centrale ou d'une région ont tous en commun la modélisation. (111)

La recherche opérationnelle fournit des outils pour améliorer l'efficacité dans des domaines aussi variés que l'agriculture, l'environnement, l'ingénierie, l'informatique, la logistique, la médecine, les télécommunications, les transports ou l'économie. Les stratégies d'optimisation trouvent des applications dans les services publics et privés, par exemple dans la préparation des horaires de travail (jour, soir, nuit) ou dans l'organisation des transports. Dans le cas des véhicules prioritaires, ceux-ci sont positionnés à des endroits stratégiques afin de limiter le temps de réponse aux appels d'urgence couvrant le territoire de façon optimale. L'élève pourra réaliser l'importance de la programmation et des processus d'optimisation dans l'élaboration de solutions qui répondent aux besoins et respectent des contraintes. (112)

6.2.1.20.2. Probabilités statistique

6.2.1.20.3. Géométrie

L'élève pourra donc constater que, d'époque en époque, la géométrie a évolué au gré des besoins des humains et que la connaissance de certaines étapes de cette évolution est utile pour interpréter la réalité présente. Aujourd'hui, plusieurs éléments peuvent être numérisés : les images, le son, les photographies, les communications, etc. Grâce à la compression numérique, nous pouvons transmettre des informations plus rapidement. Qu'en sera-t-il demain? (113)

6.2.1.20.4. Tableau – Annexe A – Buts de l'activité mathématique

6.2.1.20.5. Tableau – Annexe B – Exemples de stratégies sollicitées dans l'exercice des compétences

6.2.1.20.5.1. *Tableau – Exemple de grille d'autovérification des apprentissages*

6.2.1.20.6. Tableau – Annexe C – Pistes d'interprétation des apprentissages

6.2.1.20.6.1. *Tableau – Exemple d'un modèle de progression des apprentissages sur le plan cognitif à l'égard de la compétence Résoudre une situation-problème*

6.2.1.20.6.2. *Tableau – Exemple d'un modèle de progression des apprentissages sur le plan cognitif à l'égard de la compétence Déployer un raisonnement mathématique*

6.2.1.20.6.3. *Tableau – Exemple d'un modèle de progression des apprentissages sur le plan cognitif à l'égard de la compétence Communiquer à l'aide du langage mathématique*

6.2.1.20.7. Image – Annexe D – Coordination des éléments du langage mathématique

6.2.1.20.7.1. *Tableau – Quelques particularités des registres verbal et symbolique*

6.2.1.20.8. Annexe E – Pistes d'exploration

6.2.1.20.8.1. *Pistes d'exploration – Première année du cycle*

6.2.1.20.8.1.1. *Arithmétique et algèbre*

6.2.1.20.8.1.2. *Géométrie*

6.2.1.20.8.1.3. *Probabilité et statistique*

6.2.1.20.8.2. *Pistes d'exploration – Séquence Culture, société et technique*

- 6.2.1.20.8.2.1. *Relations et fonctions*
- 6.2.1.20.8.2.2. *Triangles et triangles rectangles*
- 6.2.1.20.8.2.3. *Triangles isométriques*
- 6.2.1.20.8.2.4. *Figures et triangles semblables*
- 6.2.1.20.8.2.5. *Positions relatives de deux droites dans le plan cartésien*
- 6.2.1.20.8.2.6. *Distance et point milieu dans différentes situations*
- 6.2.1.20.8.2.7. *Relations dans un triangle rectangle si on abaisse la hauteur issue du sommet de l'angle droit*
- 6.2.1.20.8.2.8. *Degré d'un graphe et relations entre degrés et arêtes*
- 6.2.1.20.8.2.9. *Périmètres et aires de figures équivalentes*
- 6.2.1.20.8.2.10. *Aires et volumes de solides équivalents*
- 6.2.1.20.8.2.10.1. *Tableau – ND*
- 6.2.1.20.8.3. *Pistes d'exploration – Séquence Technico-sciences*
- 6.2.1.20.8.3.1. *Arithmétique ou algèbre*
- 6.2.1.20.8.3.2. *Probabilité et statistique*
- 6.2.1.20.8.3.3. *Géométrie*
- 6.2.1.20.8.3.4. *Lieu*
- 6.2.1.20.8.3.5. *Optimisation*
- 6.2.1.20.8.3.6. *Instruments*

Balance à plateau, palmer, pied à coulisse et vernier, gnomon, astrolabe, horloge, pendule, haut-parleur, pulsomètre, radar, télescope (de Newton, de Mercure, de Galilée), microscope, rétroprojecteur, jumelle, stroboscope, laser, robot, sonde, odomètre, multimètre, oscilloscope, pantographe, rouet, arc, équerre, compas de charpentier, compas de navigation, alidade, altimètre, théodolite, micromètre, goniomètre, caméra, héliostat, instruments météo divers (anémomètre, échelle de Beaufort), magnétomètre, sismographe, système GPS, spectrophotomètre, boussole, galvanomètre, analyseur de combustion, antenne parabolique, phares de voiture, satellite, moniteurs de surveillance médicale, électrocardiographe, audiomètre, tensiomètre, bielle, synthétiseur, métro-
nome, etc. (132)

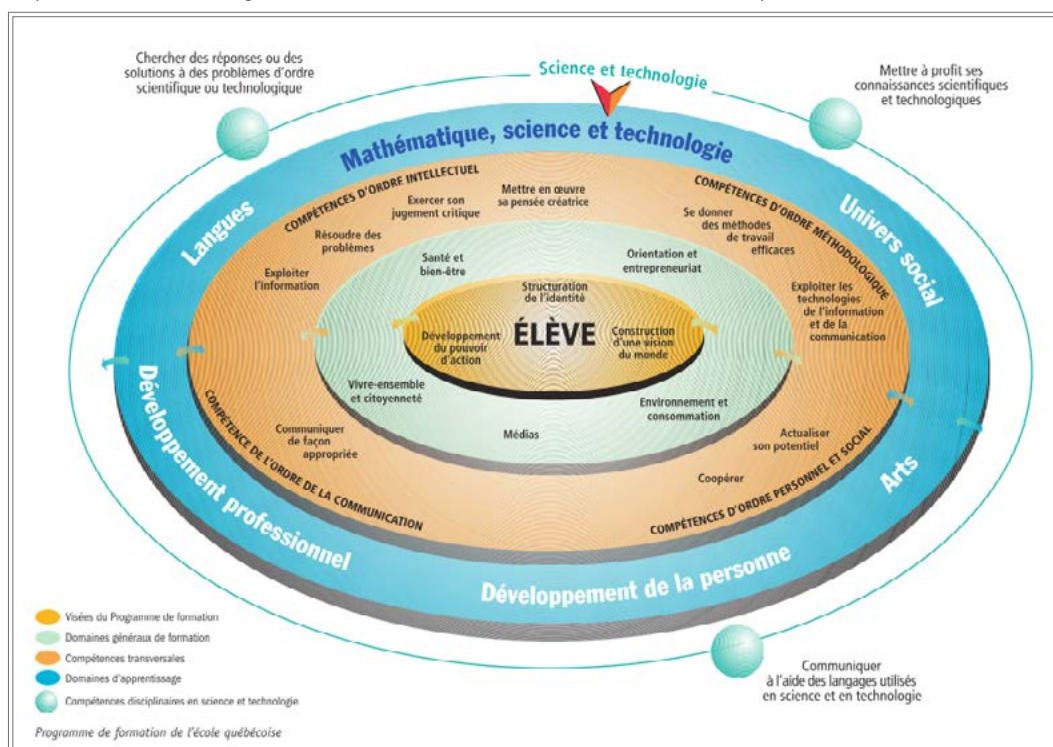
- 6.2.1.20.8.4. *Pistes d'exploration – Séquence Sciences naturelles*
- 6.2.1.20.9. *Tableau – Annexe F – Passerelles entre les séquences*
- 6.2.1.20.10. *Tableau – Annexe G – Évolution du contenu de formation en mathématique au secondaire*

6.3. **Science et technologie**

- 6.3.1. **Image – Apport du programme de science et technologie au Programme de formation**

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



6.3.2. Présentation de la discipline

6.3.2.1. La vision de la science et de la technologie

6.3.2.2. La culture scientifique et technologique

6.3.2.3. Le programme

6.3.3. Relation entre la science et la technologie et les autres éléments du Programme de formation

6.3.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

6.3.3.1.1. Santé et bien-être

6.3.3.1.2. Environnement et consommation

6.3.3.1.3. Médias

Que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer, les élèves ont recours aux différents médias qui sont déjà très présents dans leur quotidien. Dans leur quête d'information, ils apprennent à devenir critiques à l'égard des renseignements qu'ils obtiennent. Ils s'approprient le matériel et les codes de communication médiatiques; ils constatent graduellement l'influence des médias dans leur vie quotidienne et dans la société. Ces ressources devraient être largement exploitées par l'enseignant. Les films, les journaux et la télévision traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des élèves. Par ailleurs, l'intérêt, voire l'engouement, pour plusieurs appareils permettant la diffusion

de l'information, tels que la radio, la télévision, l'ordinateur, le téléphone cellulaire ou encore les satellites de communication, peut être exploité pour contextualiser les apprentissages et accroître la motivation des élèves. (4-5)

6.3.3.1.4. Orientation et entrepreneuriat

6.3.3.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

6.3.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

6.3.3.2.1. Compétences transversales d'ordre intellectuel

La société actuelle n'est pas à l'abri de la présence des pseudo-sciences. Les élèves doivent donc apprendre à exercer leur jugement critique, entre autres lorsqu'ils analysent, même sommairement, certaines publicités, certains discours à prétention scientifique ou encore certaines retombées de la science et de la technologie. Il leur faut conserver une distance critique à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales de même que des idées reçues et faire la part des choses, notamment entre ce qui est validé par la communauté scientifique et ce qui ne l'est pas. (5)

6.3.3.2.2. Compétences transversales d'ordre méthodologique

L'essor des technologies de l'information et de la communication a largement contribué aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. Le fait que les élèves aient à recourir à divers outils technologiques (sondes connectées à des interfaces d'acquisition de données, dessin assisté par ordinateur, logiciels de simulation, etc.) dans l'expérimentation et la résolution de problèmes scientifiques ou technologiques favorise le développement de leur compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. La participation à une communauté virtuelle, par exemple se joindre à un forum de discussion ou à une visioconférence, pour partager de l'information, échanger des données, recourir à des experts en ligne, communiquer les résultats de leur démarche et les confronter à ceux de leurs pairs est une autre façon de mettre cette compétence à profit et de la développer. (5-6)

6.3.3.2.3. Compétences transversales d'ordre personnel et social

6.3.3.2.4. Compétence transversale de l'ordre de la communication

6.3.3.3. **Relations avec les autres disciplines**

6.3.3.3.1. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.3.3.3.2. Domaine des langues

La langue anglaise est très répandue dans les communications scientifiques et technologiques à l'échelle internationale. La connaître constitue un atout. L'atteinte d'un niveau minimal de compétence en anglais s'avère donc indispensable, tant pour comprendre les consignes d'assemblage de certains objets techniques que pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales, telle une expo-sciences. De plus, les élèves qui maîtrisent cette langue ont accès à des sources de renseignements beaucoup plus nombreuses et diversifiées. (7)

6.3.3.3.3. Domaine de l'univers social

6.3.3.3.4. Domaine des arts

La science et la technologie apportent en retour une importante contribution à ces disciplines. Par exemple, une bonne compréhension du fonctionnement du corps humain permet le développement de techniques particulières et l'amélioration des performances en danse. De même, la compétence de production et de transmission de messages à caractère scientifique et technologique touche particulièrement la compétence de création d'images médiatiques du programme d'arts plastiques. (7)

6.3.3.3.5. Domaine du développement de la personne

6.3.4. **Contexte pédagogique**

6.3.4.1. **Ressources pouvant être mises à profit**

6.3.4.2. **Rôle de l'enseignant**

6.3.4.2.1. Assurer le développement des compétences

6.3.4.2.2. Construire des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes et adaptées aux exigences du programme

6.3.4.2.2.1. *Des situations contextualisées, ouvertes et intégratives*

6.3.4.2.2.2. *Des situations complexes, adaptées aux exigences du programme*

6.3.4.2.3. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences

6.3.4.3. **Rôle de l'élève**

6.3.5. **Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique**

6.3.5.1. **Sens de la compétence**

6.3.5.2. **Compétence 1 et ses composantes**

6.3.5.2.1. Cerner un problème

6.3.5.2.2. Élaborer un plan d'action

6.3.5.2.3. Analyser les résultats

6.3.5.2.4. Concrétiser le plan d'action

6.3.5.3. **Attentes de fin de cycle**

Il concrétise son plan d'action en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données valables en utilisant correctement le matériel choisi. Il tient compte de la précision des outils ou des équipements. En science, il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. En technologie, il procède à la mise à l'essai de sa solution en s'assurant que cette dernière répond au besoin ciblé ou aux exigences du cahier des charges. S'il y a lieu, il énonce de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. (14)

- 6.3.5.4. **Critères d'évaluation**
- 6.3.5.5. **Tableau – Développement de la compétence Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique**
 - 6.3.5.5.1. Première année du cycle
 - 6.3.5.5.1.1. *Mobilisation en contexte*
 - 6.3.5.5.1.2. *Disponibilité des ressources*
 - 6.3.5.5.1.3. *Retour réflexif*
 - 6.3.5.5.2. Deuxième année du cycle
 - 6.3.5.5.2.1. *Mobilisation en contexte*
 - 6.3.5.5.2.2. *Disponibilité des ressources*
 - 6.3.5.5.2.3. *Retour réflexif*
- 6.3.6. **Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques**
 - 6.3.6.1. **Sens de la compétence**
 - 6.3.6.2. **Compétence 2 et ses composantes**
 - 6.3.6.2.1. Situer une problématique scientifique ou technologique dans son contexte
 - 6.3.6.2.2. Comprendre des principes scientifiques liés à la problématique
 - 6.3.6.2.3. Construire son opinion sur la problématique à l'étude
 - 6.3.6.2.4. Comprendre des principes technologiques liés à la problématique
 - 6.3.6.3. **Attentes de fin de cycle**
 - 6.3.6.4. **Critères d'évaluation**
 - 6.3.6.5. **Tableau – Développement de la compétence Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques**
 - 6.3.6.5.1. Première année du cycle
 - 6.3.6.5.1.1. *Mobilisation en contexte*
 - 6.3.6.5.1.2. *Disponibilité des ressources*
 - 6.3.6.5.1.3. *Retour réflexif*
 - 6.3.6.5.2. Deuxième année du cycle
 - 6.3.6.5.2.1. *Mobilisation en contexte*
 - 6.3.6.5.2.2. *Disponibilité des ressources*
 - 6.3.6.5.2.3. *Retour réflexif*
 - 6.3.7. **Compétence 3 – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie**



6.3.7.1. **Sens de la compétence**

La production de messages à caractère scientifique ou technologique est également un aspect important de cette compétence puisque les situations peuvent exiger de l'élève qu'il élabore un protocole de recherche, rédige un rapport de laboratoire, prépare un dossier technique, conçoive un prototype, résume un texte, représente les détails d'une pièce ou fasse un exposé sur une question d'ordre scientifique ou technologique. La prise en compte du destinataire ou des particularités du public ciblé constitue un passage obligé pour la délimitation du contexte de ces productions. Cela demande que l'élève détermine un niveau d'élaboration accessible au public ciblé, structure le message en conséquence et choisisse des formes et des modes de présentation appropriés à la communication. Le souci de bien utiliser les concepts, les formalismes, les symboles, les graphiques, les schémas et les dessins doit l'habiter, car il contribue à donner de la clarté, de la cohérence et de la rigueur au message. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. (20-21)

6.3.7.2. **Compétence 3 et ses composantes**

6.3.7.2.1. Participer à des échanges d'information à caractère scientifique et technologique

6.3.7.2.2. Interpréter des messages à caractère scientifique et technologique

6.3.7.2.3. Produire et transmettre des messages à caractère scientifique et technologique

6.3.7.3. **Attentes de fin de cycle**

Il produit des messages structurés et clairs et les formule avec rigueur. Il respecte les conventions tout en utilisant des modes de présentation appropriés. Il choisit et utilise adéquatement des outils, dont les technologies de l'information et de la communication, qui l'aident à bien livrer son message. S'il y a lieu, il adapte son message à ses interlocuteurs. Il est en mesure d'explicitier, en langage courant, le sens du message qu'il produit ou qu'il a interprété. Quand la situation l'exige, il confronte ses idées avec celles de ses interlocuteurs. Il défend alors ses idées, mais s'ajuste quand les arguments d'autrui lui permettent de mieux préciser sa pensée. En tout temps, il respecte la propriété intellectuelle dans la production de son message. (22)

6.3.7.4. **Critères d'évaluation**

6.3.7.5. **Tableau – Développement de la compétence Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie**

Mobilisation en contexte

PREMIÈRE ANNÉE DU CYCLE

- Le problème est bien circonscrit : la plupart des tâches sont communiquées.
- La situation indique clairement les caractéristiques du message à construire ou à transmettre.
- La situation indique clairement les éléments d'analyse du message.
- La situation indique clairement les modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.).



DEUXIÈME ANNÉE DU CYCLE

- Le problème est moins circonscrit : les tâches ne sont pas toutes communiquées.
- La situation donne peu de balises pour la construction ou la transmission du message.
- La situation donne peu de balises sur les éléments d'analyse du message.
- La situation donne peu de balises quant aux modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.). (23)

	PREMIÈRE ANNÉE DU CYCLE	DEUXIÈME ANNÉE DU CYCLE
Mobilisation en contexte	<ul style="list-style-type: none"> – Le problème est bien circonscrit : la plupart des tâches sont communiquées. – La situation indique clairement les caractéristiques du message à construire ou à transmettre. – La situation indique clairement les éléments d'analyse du message. – La situation indique clairement les modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Le problème est moins circonscrit : les tâches ne sont pas toutes communiquées. – La situation donne peu de balises pour la construction ou la transmission du message. – La situation donne peu de balises sur les éléments d'analyse du message. – La situation donne peu de balises quant aux modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.).
Disponibilité des ressources	<ul style="list-style-type: none"> – Sur le plan conceptuel, la situation exige la mobilisation des éléments de contenu de la première année du cycle. – La situation vise une compréhension qualitative des concepts abordés, faisant parfois appel à un certain formalisme mathématique. – Le répertoire de ressources matérielles mis à la disposition de l'élève est limité, l'amenant à faire certains choix. – Lorsque le problème suppose le recours à diverses démarches, stratégies ou techniques, la situation indique explicitement celles auxquelles l'élève doit faire appel. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sur le plan conceptuel, la situation exige la mobilisation des éléments de contenu de la deuxième année du cycle. – La situation vise une compréhension qualitative et quantitative des concepts abordés, faisant souvent appel à un formalisme mathématique. – Le répertoire de ressources matérielles mis à la disposition de l'élève est étendu, l'amenant à faire des choix. – Lorsque le problème suppose le recours à diverses démarches, stratégies ou techniques, la situation n'indique pas celles auxquelles l'élève doit faire appel, mais exige qu'il en justifie le choix.
Retour réflexif	<ul style="list-style-type: none"> – La situation prévoit des moments de retour réflexif et métacognitif où l'enseignant intervient individuellement et collectivement. – La situation précise clairement la nature des retours réflexifs et métacognitifs et la forme qu'ils doivent prendre. 	<ul style="list-style-type: none"> – La situation prévoit des moments où l'élève effectue, individuellement ou en équipe, des retours réflexifs et métacognitifs. – La situation exige que des retours réflexifs et métacognitifs soient effectués, sans en préciser clairement la nature et la forme. Des traces orales ou écrites sont prévues.

6.3.8. Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire

6.3.9. Démarches, stratégies, attitudes et techniques

6.3.9.1. Démarches

6.3.9.1.1. Démarche de modélisation

La démarche de modélisation consiste à construire une représentation destinée à concrétiser une situation abstraite, difficilement accessible ou carrément invisible. Le modèle élaboré peut prendre diverses formes : texte, dessin, formule mathématique, équation chimique, programme informatique ou maquette. Au fur et à mesure que progresse la démarche de modélisation, le modèle se raffine et se complexifie. Il peut être valide pendant un certain temps et dans un contexte spécifique, mais, dans plusieurs cas, il est appelé à être modifié ou rejeté. Il importe également de considérer le contexte dans lequel il a été construit. Il doit posséder certaines caractéristiques, entre autres celles de faciliter la compréhension de la réalité, d'expliquer certaines propriétés de ce qu'il vise à représenter et de prédire de nouveaux phénomènes observables. (25)

6.3.9.1.2. Démarche d'observation

6.3.9.1.3. Démarche expérimentale

- 6.3.9.1.4. Démarche empirique
- 6.3.9.1.5. Démarche de construction d'opinion
- 6.3.9.1.6. Démarche technologique de conception
- 6.3.9.1.7. Démarche technologique d'analyse
- 6.3.9.2. **Tableau – Stratégies**
 - 6.3.9.2.1. Stratégies d'exploration
 - 6.3.9.2.2. Stratégies d'analyse
- 6.3.9.3. **Tableau – Attitudes**
 - 6.3.9.3.1. Attitudes intellectuelles
 - 6.3.9.3.2. Attitudes comportementales
- 6.3.9.4. **Tableau – Techniques**
 - 6.3.9.4.1. Technologie
 - 6.3.9.4.1.1. *Langage graphique*
 - 6.3.9.4.1.2. *Fabrication*
 - 6.3.9.4.2. Science
- 6.3.10. **Concepts prescrits (première année du cycle)**
 - 6.3.10.1. **Univers vivant (première année du cycle)**
 - 6.3.10.1.1. Tableau – Orientations

D'une grande complexité structurale, le système nerveux recueille une multiplicité d'informations grâce à divers récepteurs sensoriels distribués dans les organes des sens, qui assurent la vision, l'ouïe et l'équilibre, le goût et l'odorat, le mouvement et la locomotion. Ces données sont ensuite intégrées dans les aires sensorielles situées dans le système nerveux central. Le système nerveux joue également un rôle important dans la coordination des mouvements et dans la façon dont nous nous déplaçons. La saturation sensorielle peut aussi découler d'un usage immodéré des nouvelles applications issues des technologies de l'information et de la communication. (34)

Orientations (Suite)	Concepts prescrits (Suite)
Systèmes – Fonction de relation	
Systèmes nerveux et musculosquelettique	
Le système nerveux et le système musculosquelettique régulent les fonctions corporelles internes, mais aussi les comportements des individus, leur permettant d'entrer en relation avec le milieu extérieur et de s'y adapter.	
Les réseaux complexes de cellules spécialisées, appelées <i>neurones</i> , constituent le système nerveux. Le système nerveux central rend possibles des comportements complexes et coordonne des commandes motrices grâce au système nerveux périphérique. Les divisions, sensitive et motrice, du système nerveux périphérique assurent l'homéostasie.	
D'une grande complexité structurale, le système nerveux recueille une multiplicité d'informations grâce à divers récepteurs sensoriels distribués dans les organes des sens, qui assurent la vision, l'ouïe et l'équilibre, le goût et l'odorat, le mouvement et la locomotion. Ces données sont ensuite intégrées dans les aires sensorielles situées dans le système nerveux central. Le système nerveux joue également un rôle important dans la coordination des mouvements et dans la façon dont nous nous déplaçons. La saturation sensorielle peut aussi découler d'un usage immodéré des nouvelles applications issues des technologies de l'information et de la communication.	
Le squelette assure le soutien et la protection du corps. Il joue un rôle essentiel dans le mouvement grâce à l'action des muscles qui agissent sur lui en se contractant. Certains os sont fusionnés, tandis que d'autres sont reliés par des articulations permettant une certaine liberté de mouvement.	
	<ul style="list-style-type: none"> – Système nerveux central (encéphale, moelle épinière) – Système nerveux périphérique (nerfs) <ul style="list-style-type: none"> • Neurone (synapse, axone, dendrite) • Influx nerveux (acte volontaire, arc réflexe) – Récepteurs sensoriels (œil, oreille, peau, langue, nez) – Système musculosquelettique (os, articulations, muscles) <ul style="list-style-type: none"> • Fonctions des os, des articulations et des muscles • Types de muscles • Types de mouvements articulaires

6.3.10.1.2. Tableau – Concepts prescrits

6.3.10.1.3. Tableau – Repères culturels possibles

6.3.10.2. **Univers matériel (première année du cycle)**

6.3.10.2.1. Tableau – Orientations

6.3.10.2.2. Tableau – Concepts prescrits

6.3.10.2.3. Tableau – Repères culturels possibles

Intervention humaine

Classification périodique des éléments Interventions médicales à l'aide de la fibre optique Systèmes de télécommunication (39)

Repères culturels possibles			
Histoire	Ressources du milieu	Intervention humaine	Événement
Dimitri Mendeleïev Louis et Antoine Lumière Heinrich Hertz René Descartes Wilhelm Conrad Röntgen	Musées de la science et de la technologie Clubs de loisir scientifique Facultés des sciences et de génie	Classification périodique des éléments Interventions médicales à l'aide de la fibre optique Systèmes de télécommunication	Prix Nobel Expo-sciences

6.3.10.3. **Terre et espace (première année du cycle)**

6.3.10.3.1. Tableau – Orientations

6.3.10.3.2. Tableau – Concepts prescrits

6.3.10.3.3. Tableau – Repères culturels possibles

6.3.10.4. **Univers technologique (première année du cycle)**

6.3.10.4.1. Tableau – Orientations

6.3.10.4.2. Tableau – Concepts prescrits

6.3.10.4.3. Tableau – Repères culturels possibles

6.3.10.4.4. Exemples d'objets, de systèmes et de produits liés au thème

- Équipements et procédés de transformation, de production et de conservation de divers aliments : sucre, farine de blé, pain, pâtes, laits traités, beurre pasteurisé, fromages, yogourts, margarines, huiles alimentaires, cacao, chocolat, café, jus de fruits, boissons énergisantes, conserves, etc.
- Appareils culinaires (préparation, cuisson, etc.) – Enzymes
- Nutraceutiques (produits préventifs et curatifs), vitamines, médicaments, vaccins
- Inhalateur, masque à gaz, poumon artificiel, cœur artificiel, simulateur cardiaque, incubateur
- Prothèses (membres ou organes) : cristallin, implant, disque lombaire, etc. – Équipement adapté : chaise roulante, marchette, etc.
- Produits d'hygiène et de beauté : savon, shampoing, crèmes, huiles, parfums, etc.
- Objets du quotidien : sèche-cheveux, rasoir, brosse à dents, ciseaux, balance, horloge, etc.
- Robinet, filtre, condenseur, dessiccateur – Appareils sanitaires (salle de bains), sauna, bain à remous – Appareils d'exercices et de renforcement musculaire – Thermomètre, thermos, réfrigérateur, climatiseur – Système de chauffage (à circulation d'eau ou d'air) d'une maison, manomètre – Stéthoscope, sphymomanomètre – Lentille, lunettes, jumelles, microscope – Four à micro-ondes
- Appareils d'imagerie par résonance magnétique, rayon X, laser, ultrasons (échographie), tomodensitomètre
- Télévision, caméra, ordinateur, etc. (45)

Exemples d'objets, de systèmes et de produits liés au thème

- | | |
|---|--|
| – Équipements et procédés de transformation, de production et de conservation de divers aliments : sucre, farine de blé, pain, pâtes, laits traités, beurre pasteurisé, fromages, yogourts, margarines, huiles alimentaires, cacao, chocolat, café, jus de fruits, boissons énergisantes, conserves, etc. | – Objets du quotidien : sèche-cheveux, rasoir, brosse à dents, ciseaux, balance, horloge, etc. |
| – Appareils culinaires (préparation, cuisson, etc.) | – Robinet, filtre, condenseur, dessiccateur |
| – Enzymes | – Appareils sanitaires (salle de bains), sauna, bain à remous |
| – Nutraceutiques (produits préventifs et curatifs), vitamines, médicaments, vaccins | – Appareils d'exercices et de renforcement musculaire |
| – Inhalateur, masque à gaz, poumon artificiel, cœur artificiel, simulateur cardiaque, incubateur | – Thermomètre, thermos, réfrigérateur, climatiseur |
| – Prothèses (membres ou organes) : cristallin, implant, disque lombaire, etc. | – Système de chauffage (à circulation d'eau ou d'air) d'une maison, manomètre |
| – Équipement adapté : chaise roulante, marchette, etc. | – Stéthoscope, sphymomanomètre |
| – Produits d'hygiène et de beauté : savon, shampoing, crèmes, huiles, parfums, etc. | – Lentille, lunettes, jumelles, microscope |
| | – Four à micro-ondes |
| | – Appareils d'imagerie par résonance magnétique, rayon X, laser, ultrasons (échographie), tomodensitomètre |
| | – Télévision, caméra, ordinateur, etc. |

6.3.10.5. TABLEAU – TABLEAU SYNTHÈSE DES CONCEPTS PRESCRITS (PREMIÈRE ANNÉE DU CYCLE)

6.3.10.5.1. Univers vivant

6.3.10.5.2. Univers matériel

6.3.10.5.3. Terre et espace

6.3.10.5.4. Univers technologique

6.3.11. Concepts prescrits (deuxième année du cycle)

6.3.11.1. Les changements climatiques

- 6.3.11.2. **Graphique – Les changements climatique**
- 6.3.11.2.1. Univers vivant
- 6.3.11.2.2. Univers technologique*
- 6.3.11.2.3. Univers matériel
- 6.3.11.2.4. Terre et espace
- 6.3.11.3. **Le défi énergétique de l’humanité**
- 6.3.11.4. **Graphique – Le défi énergétique de l’humanité**
- 6.3.11.4.1. Univers vivant
- 6.3.11.4.2. Univers technologique*
- 6.3.11.4.3. Univers matériel
- 6.3.11.4.4. Terre et espace
- 6.3.11.5. **L’eau potable**
- 6.3.11.6. **Graphique – L’eau potable**
- 6.3.11.6.1. Univers vivant
- 6.3.11.6.2. Univers technologique*
- 6.3.11.6.3. Univers matériel
- 6.3.11.6.4. Terre et espace
- 6.3.11.7. **La déforestation**
- 6.3.11.8. **Graphique – La déforestation**
- 6.3.11.8.1. Univers vivant
- 6.3.11.8.2. Univers technologique*
- 6.3.11.8.3. Univers matériel
- 6.3.11.8.4. Terre et espace
- 6.3.11.9. **Univers vivant (deuxième année du cycle)**
- 6.3.11.9.1. Tableau – Orientations
- 6.3.11.9.2. Tableau – Concepts prescrits
- 6.3.11.9.3. Tableau – Repères culturels possibles
- 6.3.11.10. **Univers matériel (deuxième année du cycle)**
- 6.3.11.10.1. Tableau – Orientations
- 6.3.11.10.2. Tableau – Concepts prescrits
- 6.3.11.10.3. Tableau – Repères culturels possibles

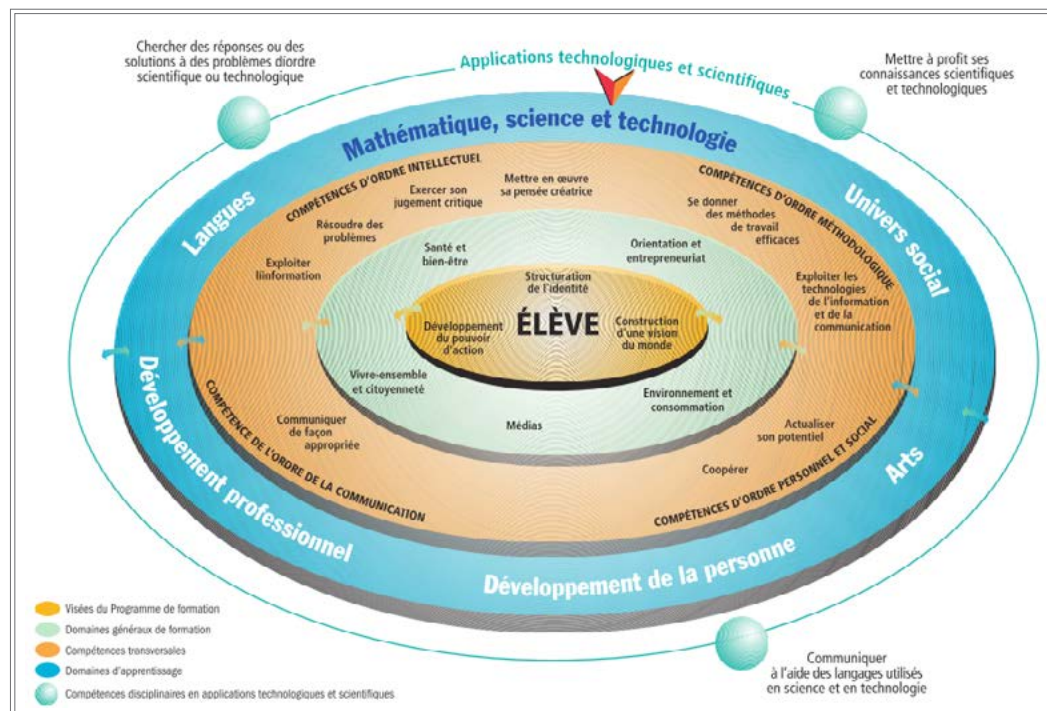
- 6.3.11.11. **Terre et espace (deuxième année du cycle)**
- 6.3.11.11.1. Tableau – Orientations
- 6.3.11.11.2. Tableau – Concepts prescrits
- 6.3.11.11.3. Tableau – Repères culturels possibles
- 6.3.11.12. **Univers technologique (deuxième année du cycle)**
- 6.3.11.12.1. Tableau – Orientations
- 6.3.11.12.2. Tableau – Concepts prescrits
- 6.3.11.12.3. Tableau – Repères culturels possibles
- 6.3.11.12.3.1. *Histoire*
- 6.3.11.12.3.2. *Ressources du milieu*
- 6.3.11.12.3.3. *Intervention humaine*
- Chaîne de production
- Interchangeabilité des pièces
- Ordinateur
- Domotique
- Robotique
- Téledétection
- Éclairage public
- Vêtements
- Réfrigération (68)
- 6.3.11.12.3.4. *Événement*
- 6.3.11.13. **TABLEAU – TABLEAU SYNTHÈSE DES CONCEPTS PRESCRITS (DEUXIÈME ANNÉE DU CYCLE)**
- 6.3.11.14. **ANNEXE – EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**
- 6.3.11.14.1. L'activité physique et la capacité d'échange pulmonaire
- 6.3.11.14.2. Une centrale pour l'île Beaumont
- Pour bien jouer leur rôle, les élèves doivent comparer des impacts environnementaux associés à chacun des modes de production. L'enseignant peut fournir certaines ressources (médiatiques, informatiques, etc.) relatives aux différentes centrales. (74)

6.4. Applications technologiques et scientifiques

6.4.1. Image – Apport du programme d'applications technologiques et scientifiques au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



6.4.2. Présentation de la discipline

6.4.2.1. La vision de la science et de la technologie

Quant à la technologie, elle est plus particulièrement orientée vers l'action et l'intervention. Elle vise à soutenir l'activité humaine exercée sur l'environnement, dont l'être humain est lui-même partie intégrante. Elle touche plusieurs champs technologiques¹, dont les technologies médicales, les technologies agricoles et agroalimentaires, les technologies de l'énergie, les technologies de l'information et de la communication, les technologies des transports, les technologies de production manufacturière et les technologies de la construction. (1)

1. Les champs technologiques sont présentés dans la section Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire.

6.4.2.2. La culture scientifique et technologique

6.4.2.3. Le programme

6.4.3. Relations entre le programme d'applications technologiques et scientifiques et les autres éléments du Programme de formation



6.4.3.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

6.4.3.1.1. Santé et bien-être

6.4.3.1.2. Environnement et consommation

6.4.3.1.3. Médias

Que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer, les élèves ont recours aux différents médias qui sont déjà très présents dans leur quotidien. Dans leur quête d'information, ils apprennent à devenir critiques à l'égard des renseignements qu'ils obtiennent. Ils s'approprient le matériel et les codes de communication médiatiques; ils constatent graduellement l'influence des médias dans leur vie quotidienne et dans la société. Ces ressources devraient être largement exploitées par l'enseignant. Les films, les journaux et la télévision traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des élèves. Par ailleurs, l'intérêt, voire l'engouement, pour plusieurs appareils permettant la diffusion de l'information, tels que la radio, la télévision, l'ordinateur, le téléphone cellulaire ou encore les satellites de communication, peut être exploité pour contextualiser les apprentissages et accroître la motivation des élèves. (5)

6.4.3.1.4. Orientation et entrepreneuriat

6.4.3.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

6.4.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

6.4.3.2.1. Compétences transversales d'ordre intellectuel

La société actuelle n'est pas à l'abri de la présence des pseudo-sciences. Les élèves doivent donc apprendre à exercer leur jugement critique, entre autres lorsqu'ils analysent, même sommairement, certaines publicités, certains discours à prétention scientifique ou encore certaines retombées de la science et de la technologie. Il leur faut conserver une distance critique à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales de même que des idées reçues et faire la part des choses, notamment entre ce qui est validé par la communauté scientifique et ce qui ne l'est pas. (6)

6.4.3.2.2. Compétences transversales d'ordre méthodologique

Le souci de rigueur associé aux diverses démarches propres à ce programme contraint les élèves à se donner des méthodes de travail efficaces. Ils apprennent aussi à respecter les normes et les conventions que nécessitent certaines de ces démarches.

L'essor des technologies de l'information et de la communication a largement contribué aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. Le fait que les élèves aient à recourir à divers outils technologiques (sondes connectées à des interfaces d'acquisition de données, dessin assisté par ordinateur, logiciels de simulation, etc.) dans l'expérimentation et la résolution de problèmes scientifiques ou technologiques favorise le développement de leur compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. La participation à une communauté virtuelle, par exemple se joindre à un forum de discussion ou à une visioconférence pour partager de l'information, échanger des données, recourir à des experts en ligne, communiquer les résultats de leur démarche et les confronter à ceux de leurs pairs est une autre façon de mettre cette compétence à profit et de la développer. (6-7)



6.4.3.2.3. Compétences transversales d'ordre personnel et social

6.4.3.2.4. Compétence transversale de l'ordre de la communication

6.4.3.3. Relations avec les autres disciplines

6.4.3.3.1. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.4.3.3.2. Domaine des langues

La langue anglaise est très répandue dans les communications scientifiques et technologiques à l'échelle internationale. La connaître constitue donc un atout. L'atteinte d'un niveau minimal de compétence en anglais s'avère indispensable, tant pour comprendre les consignes d'assemblage de certains objets techniques que pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales, telle une expo-sciences. De plus, les élèves qui maîtrisent cette langue ont accès à des sources de renseignements beaucoup plus nombreuses et diversifiées. (8)

6.4.3.3.3. Domaine de l'univers social

6.4.3.3.4. Domaine des arts

6.4.3.3.5. Domaine du développement de la personne

6.4.3.3.6. Domaine du développement professionnel

6.4.4. Contexte pédagogique

6.4.4.1. Ressources pouvant être mises à profit

6.4.4.2. Rôle de l'enseignant

6.4.4.2.1. Assurer le développement des compétences

6.4.4.2.2. Construire des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes et adaptées aux exigences du programme

6.4.4.2.2.1. *Des situations contextualisées, ouvertes et intégratives*

6.4.4.2.2.2. *Des situations complexes, adaptées aux exigences du programme*

6.4.4.2.3. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences

6.4.4.3. Rôle de l'élève

6.4.5. Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

6.4.5.1. Sens de la compétence

6.4.5.2. Compétence 1 et ses composantes

6.4.5.2.1. Cerner un problème

6.4.5.2.2. Élaborer un plan d'action

6.4.5.2.3. Analyser les résultats

6.4.5.2.4. Concrétiser le plan d'action



6.4.5.3. Attentes de fin de cycle

Il concrétise son plan d'action en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données valables en utilisant correctement le matériel choisi. Il tient compte de la précision des outils ou des équipements. En science, il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. En technologie, il procède à la mise à l'essai de sa solution en s'assurant que cette dernière répond au besoin ciblé ou aux exigences du cahier des charges. S'il y a lieu, il énonce de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. (15)

6.4.5.4. Critères d'évaluation

6.4.5.5. Tableau – Développement de la compétence Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

6.4.5.5.1. Première année du cycle

6.4.5.5.1.1. *Mobilisation en contexte*

6.4.5.5.1.2. *Disponibilité des ressources*

6.4.5.5.1.3. *Retour réflexif*

6.4.5.5.2. Deuxième année du cycle

6.4.5.5.2.1. *Mobilisation en contexte*

6.4.5.5.2.2. *Disponibilité des ressources*

6.4.5.5.2.3. *Retour réflexif*

6.4.6. Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

6.4.6.1. Sens de la compétence

6.4.6.2. Compétence 2 et ses composantes

6.4.6.2.1. Situer une application dans son contexte

6.4.6.2.2. Comprendre des principes scientifiques liés à l'application

6.4.6.2.3. Construire son opinion sur la problématique à l'étude

6.4.6.2.4. Contrôler l'état de fonctionnement de l'objet technique ou du système technologique à l'étude

6.4.6.2.5. Comprendre des principes technologiques liés à l'application

6.4.6.3. Attentes de fin de cycle

6.4.6.4. Critères d'évaluation

6.4.6.5. Tableau – Développement de la compétence Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

6.4.6.5.1. Première année du cycle



6.4.6.5.1.1. *Mobilisation en contexte*

6.4.6.5.1.2. *Disponibilité des ressources*

6.4.6.5.1.3. *Retour réflexif*

6.4.6.5.2. Deuxième année du cycle

6.4.6.5.2.1. *Mobilisation en contexte*

6.4.6.5.2.2. *Disponibilité des ressources*

6.4.6.5.2.3. *Retour réflexif*

6.4.7. **Compétence 3 – Communiquer à l’aide des langages utilisés en science et en technologie**

6.4.7.1. **Sens de la compétence**

La production de messages à caractère scientifique ou technologique est également un aspect important de cette compétence puisque les situations peuvent exiger de l’élève qu’il élabore un protocole de recherche, rédige un rapport de laboratoire, prépare un dossier technique, conçoive un prototype, résume un texte, représente les détails d’une pièce ou fasse un exposé sur une question d’ordre scientifique ou technologique. La prise en compte du destinataire ou des particularités du public ciblé constitue un passage obligé pour la délimitation du contexte de ces productions. Cela demande que l’élève détermine un niveau d’élaboration accessible au public ciblé, structure le message en conséquence et choisisse des formes et des modes de présentation appropriés à la communication. Le souci de bien utiliser les concepts, les formalismes, les symboles, les graphiques, les schémas et les dessins doit l’habiter, car il contribue à donner de la clarté, de la cohérence et de la rigueur au message. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l’information et de la communication peut s’avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. (21-22)

6.4.7.2. **Compétence 3 et ses composantes**

6.4.7.2.1. Participer à des échanges d’information à caractère scientifique et technologique

6.4.7.2.2. Interpréter des messages à caractère scientifique et technologique

6.4.7.2.3. Produire et transmettre des messages à caractère scientifique et technologique

6.4.7.3. **Attentes de fin de cycle**

6.4.7.4. **Critères d’évaluation**

6.4.7.5. **Tableau – Développement de la compétence Communiquer à l’aide des langages utilisés en science et en technologie**

Mobilisation en contexte

PREMIÈRE ANNÉE DU CYCLE

- Le problème est bien circonscrit : la plupart des tâches sont communiquées.
- La situation indique clairement les caractéristiques du message à construire ou à transmettre.

- La situation indique clairement les éléments d'analyse du message.
- La situation indique clairement les modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.).

DEUXIÈME ANNÉE DU CYCLE

- Le problème est moins circonscrit : les tâches ne sont pas toutes communiquées.
- La situation donne peu de balises pour la construction ou la transmission du message.
- La situation donne peu de balises sur les éléments d'analyse du message.
- La situation donne peu de balises quant aux modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.). (24)

	PREMIÈRE ANNÉE DU CYCLE	DEUXIÈME ANNÉE DU CYCLE
Mobilisation en contexte	<ul style="list-style-type: none"> – Le problème est bien circonscrit : la plupart des tâches sont communiquées. – La situation indique clairement les caractéristiques du message à construire ou à transmettre. – La situation indique clairement les éléments d'analyse du message. – La situation indique clairement les modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Le problème est moins circonscrit : les tâches ne sont pas toutes communiquées. – La situation donne peu de balises pour la construction ou la transmission du message. – La situation donne peu de balises sur les éléments d'analyse du message. – La situation donne peu de balises quant aux modes de présentation auxquels l'élève peut recourir (recherche, affiche, page Web, rapport de laboratoire ou d'atelier, présentation orale, etc.).
Disponibilité des ressources	<ul style="list-style-type: none"> – Sur le plan conceptuel, la situation exige la mobilisation des éléments de contenu de la première année du cycle. – La situation vise une compréhension qualitative des concepts abordés, faisant parfois appel à un certain formalisme mathématique. – Le répertoire de ressources matérielles mis à la disposition de l'élève est limité, l'amenant à faire certains choix. – Lorsque le problème suppose le recours à diverses démarches, stratégies ou techniques, la situation indique explicitement celles auxquelles l'élève doit faire appel. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sur le plan conceptuel, la situation exige la mobilisation des éléments de contenu de la deuxième année du cycle. – La situation vise une compréhension qualitative et quantitative des concepts abordés, faisant souvent appel à un formalisme mathématique. – Le répertoire de ressources matérielles mis à la disposition de l'élève est étendu, l'amenant à faire des choix. – Lorsque le problème suppose le recours à diverses démarches, stratégies ou techniques, la situation n'indique pas celles auxquelles l'élève doit faire appel, mais exige qu'il en justifie le choix.
Retour réflexif	<ul style="list-style-type: none"> – La situation prévoit des moments de retour réflexif et métacognitif où l'enseignant intervient individuellement et collectivement. – La situation précise clairement la nature des retours réflexifs et métacognitifs et la forme qu'ils doivent prendre. 	<ul style="list-style-type: none"> – La situation prévoit des moments où l'élève effectue, individuellement ou en équipe, des retours réflexifs et métacognitifs. – La situation exige que des retours réflexifs et métacognitifs soient effectués, sans en préciser clairement la nature et la forme. Des traces orales ou écrites sont prévues.

6.4.8. Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire

6.4.9. Applications liées aux principaux champs technologiques

Pour favoriser l'intégration des différents univers, les concepts prescrits ont été organisés autour d'applications liées à sept champs technologiques : technologies médicales, technologies agricoles et agroalimentaires, technologies de l'énergie, technologies de l'information et de la communication, technologies des transports, technologies de production manufacturière et technologies de la construction. Les réalisations qui leur sont associées déterminent une perspective où les savoirs sont orientés vers l'action, ce qui permet l'établissement de liens entre les concepts théoriques et les applications technologiques et scientifiques. (26)

Les technologies de l'information et de la communication permettent la manipulation, la conversion, le contrôle, le stockage, la gestion et la transmission de l'information. D'une influence grandissante, elles entraînent des changements qui transforment radicalement la société. Dans le cadre de ce champ technologique, l'étude d'un microphone, par exemple, offrirait l'occasion de mobiliser plu-

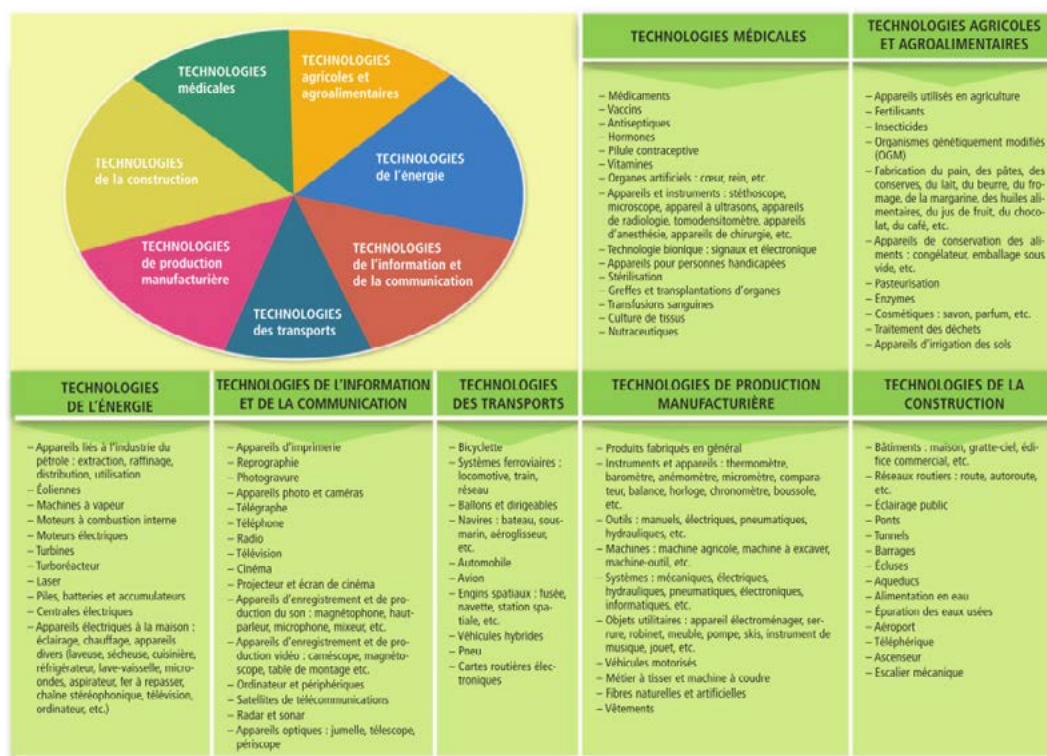
sieurs concepts associés à l'univers matériel (fréquence, longueur d'onde, amplitude, échelle des décibels, etc.), à l'univers vivant (fonction de relation, récepteurs sensoriels, etc.) et à l'univers technologique (langage des lignes, ingénierie, matériaux, fabrication, etc.). (26)

6.4.9.1. **Tableau – Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés aux principaux champs technologiques**

TECHNOLOGIES de l'information et de la communication

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

- Appareils d'imprimerie
- Reprographie
- Photogravure
- Appareils photo et caméras
- Télégraphe
- Téléphone
- Radio
- Télévision
- Cinéma
- Projecteur et écran de cinéma
- Appareils d'enregistrement et de production du son : magnétophone, haut-parleur, microphone, mixeur, etc.
- Appareils d'enregistrement et de production vidéo : caméscope, magnétoscope, table de montage etc.
- Ordinateur et périphériques
- Satellites de télécommunications
- Radar et sonar
- Appareils optiques : jumelle, télescope, périscopes (28)



6.4.10. Démarches, stratégies, attitudes et techniques

6.4.10.1. Démarches

6.4.10.1.1. Démarche de modélisation

La démarche de modélisation consiste à construire une représentation destinée à concrétiser une situation abstraite, difficilement accessible ou carrément invisible. Le modèle élaboré peut prendre diverses formes : texte, dessin, formule mathématique, équation chimique, programme informatique ou maquette. Au fur et à mesure que progresse la démarche de modélisation, le modèle se raffine et se complexifie. Il peut être valide pendant un certain temps et dans un contexte spécifique, mais, dans plusieurs cas, il est appelé à être modifié ou rejeté. Il importe également de considérer le contexte dans lequel il a été construit. Il doit posséder certaines caractéristiques, entre autres celles de faciliter la compréhension de la réalité, d'expliquer certaines propriétés de ce qu'il vise à représenter et de prédire de nouveaux phénomènes observables. (29)

6.4.10.1.2. Démarche d'observation

6.4.10.1.3. Démarche expérimentale

6.4.10.1.4. Démarche empirique

6.4.10.1.5. Démarche de construction d'opinion

6.4.10.1.6. Démarche technologique de conception

6.4.10.1.7. Démarche technologique d'analyse

6.4.10.2. **Tableau – Stratégies**

6.4.10.2.1. Stratégies d'exploration

6.4.10.2.2. Stratégies d'analyse

6.4.10.3. **Tableau – Attitudes**

6.4.10.3.1. Attitudes intellectuelles

6.4.10.3.2. Attitudes comportementales

6.4.10.4. **Tableau – Techniques**

6.4.10.4.1. Technologie

6.4.10.4.1.1. *Langage graphique*

Techniques :

- utilisation d'échelles
- représentation graphique à l'aide d'instruments (projection orthogonale à vues multiples, isométrie, perspective)
- schématisation
- utilisation d'un logiciel de dessin vectoriel (deux dimensions et trois dimensions) (33)

6.4.10.4.1.2. *Fabrication*

6.4.10.4.2. Science

6.4.11. **Concepts prescrits (première année du cycle)**6.4.11.1. **Univers vivant (première année du cycle)**

6.4.11.1.1. Tableau – Orientations

D'une grande complexité structurale, le système nerveux recueille une multiplicité d'informations grâce à divers récepteurs sensoriels distribués dans les organes des sens, qui assurent la vision, l'ouïe et l'équilibre, le goût et l'odorat, le mouvement et la locomotion. Ces données sont ensuite intégrées dans les aires sensorielles situées dans le système nerveux central. Le système nerveux joue également un rôle important dans la coordination des mouvements et dans la façon dont nous nous déplaçons. La saturation sensorielle peut aussi découler d'un usage immodéré des nouvelles applications issues des technologies de l'information et de la communication. Il est important de faire comprendre aux jeunes qu'ils doivent utiliser les jeux vidéo et les baladeurs avec prudence. (41)

Orientations (Suite)	Concepts prescrits (Suite)
Systèmes – Fonction de nutrition (Suite)	
Système excréteur (Suite)	
La régulation des liquides corporels et l'élimination des déchets métaboliques assurent le maintien de l'équilibre hémodynamique et ionique.	
La technologie des membranes semi-perméables a permis l'invention des dialyseurs. Ces membranes peuvent remplacer des organes malades qui n'accomplissent plus efficacement leurs fonctions de régulation des fluides corporels. Du côté de la production de médicaments, les diurétiques sont essentiels aux patients dont les reins ne sont plus en mesure de filtrer le sang. La consommation de boissons énergisantes et hydratantes permet de maintenir l'équilibre hémodynamique et ionique lors d'activités physiques de toutes sortes.	
Systèmes – Fonction de relation	
Systèmes nerveux et musculosquelettique	
Le système nerveux et le système musculosquelettique régulent les fonctions corporelles internes, mais aussi les comportements des individus, leur permettant d'entrer en relation avec le milieu extérieur et de s'y adapter.	
Les réseaux complexes de cellules spécialisées, appelées <i>neurones</i> , constituent le système nerveux. Le système nerveux central rend possibles des comportements complexes et coordonne des commandes motrices grâce au système nerveux périphérique. Les divisions, sensitive et motrice, du système nerveux périphérique assurent l'homéostasie.	
D'une grande complexité structurale, le système nerveux recueille une multiplicité d'informations grâce à divers récepteurs sensoriels distribués dans les organes des sens, qui assurent la vision, l'ouïe et l'équilibre, le goût et l'odorat, le mouvement et la locomotion. Ces données sont ensuite intégrées dans les aires sensorielles situées dans le système nerveux central. Le système nerveux joue également un rôle important dans la coordination des mouvements et dans la façon dont nous nous déplaçons. La saturation sensorielle peut aussi découler d'un usage immodéré des nouvelles applications issues des technologies de l'information et de la communication. Il est important de faire comprendre aux jeunes qu'ils doivent utiliser les jeux vidéo et les baladeurs avec prudence.	
Le squelette assure le soutien et la protection du corps. Il joue un rôle essentiel dans le mouvement grâce à l'action des muscles qui agissent sur lui en se contractant. Certains os sont fusionnés, tandis que d'autres sont reliés par des articulations permettant une certaine liberté de mouvement.	
Les applications technologiques apportent parfois des compléments de solutions inespérés, notamment dans le domaine de la maladie mentale qui affecte une portion non négligeable de la population. La synthèse d'antidépresseurs et de médicaments antipsychotiques mieux ciblés offre désormais un espoir de traitement et de réintégration dans la société active à ceux qui en sont atteints.	
	<ul style="list-style-type: none"> – Système nerveux central (encéphale, moelle épinière) – Système nerveux périphérique (nerfs) <ul style="list-style-type: none"> • Neurone (synapse, axone, dendrite) • Influx nerveux (acte volontaire, arc réflexe) – Récepteurs sensoriels (œil, oreille, peau, langue, nez) – Système musculosquelettique (os, articulations, muscles) <ul style="list-style-type: none"> • Fonctions des os, des articulations et des muscles • Types de muscles • Types de mouvements articulaires

6.4.11.1.2.	Tableau – Concepts prescrits
6.4.11.1.3.	Tableau – Repères culturels possibles
6.4.11.2.	Terre et espace (première année du cycle)
6.4.11.2.1.	Tableau – Orientations
6.4.11.2.2.	Tableau – Concepts prescrits
6.4.11.2.3.	Tableau – Repères culturels possibles
6.4.11.3.	Univers technologique (première année du cycle)
6.4.11.3.1.	Tableau – Orientations
6.4.11.3.2.	Tableau – Concepts prescrits
6.4.11.3.3.	Tableau – Repères culturels possibles
6.4.11.4.	TABLEAU – TABLEAU SYNTHÈSE DES CONCEPTS PRESCRITS (PREMIÈRE ANNÉE DU CYCLE)
6.4.11.4.1.	Univers vivant
6.4.11.4.2.	Univers matériel
6.4.11.4.3.	Terre et espace

- 6.4.11.4.4. Univers technologique
- 6.4.12. **Concepts prescrits (deuxième année du cycle)**
- 6.4.12.1. **Les changements climatiques**
- 6.4.12.2. **Graphique – Les changements climatique**
- 6.4.12.2.1. Univers vivant
- 6.4.12.2.2. Univers technologique*
- 6.4.12.2.3. Univers matériel
- 6.4.12.2.4. Terre et espace
- 6.4.12.3. **Le défi énergétique de l’humanité**
- 6.4.12.4. **Graphique – Le défi énergétique de l’humanité**
- 6.4.12.4.1. Univers vivant
- 6.4.12.4.2. Univers technologique*
- 6.4.12.4.3. Univers matériel
- 6.4.12.4.4. Terre et espace
- 6.4.12.5. **L’eau potable**
- 6.4.12.6. **Graphique – L’eau potable**
- 6.4.12.6.1. Univers vivant
- 6.4.12.6.2. Univers technologique*
- 6.4.12.6.3. Univers matériel
- 6.4.12.6.4. Terre et espace
- 6.4.12.7. **La déforestation**
- 6.4.12.8. **Graphique – La déforestation**
- 6.4.12.8.1. Univers vivant
- 6.4.12.8.2. Univers technologique*
- 6.4.12.8.3. Univers matériel
- 6.4.12.8.4. Terre et espace
- 6.4.12.9. **Univers vivant (deuxième année du cycle)**
- 6.4.12.9.1. Tableau – Orientations
- 6.4.12.9.2. Tableau – Concepts prescrits
- 6.4.12.9.3. Tableau – Repères culturels possibles
- 6.4.12.10. **Univers matériel (deuxième année du cycle)**

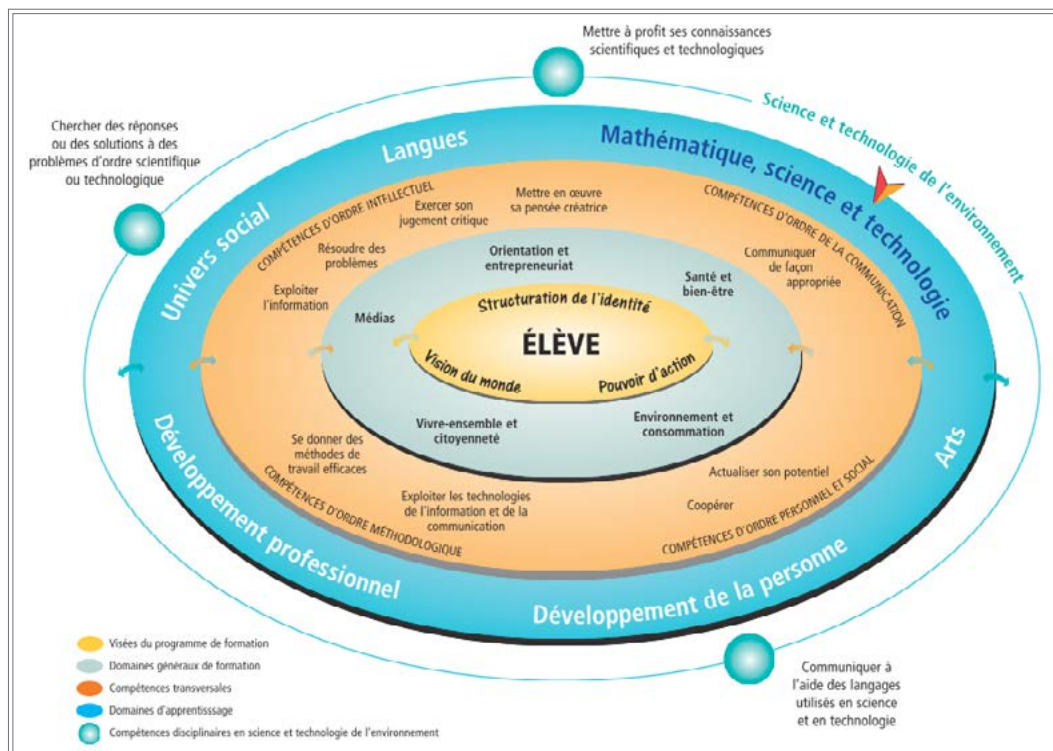
- 6.4.12.10.1. Tableau – Orientations
 - 6.4.12.10.2. Tableau – Concepts prescrits
 - 6.4.12.10.3. Tableau – Repères culturels possibles
 - 6.4.12.11. **Terre et espace (deuxième année du cycle)**
 - 6.4.12.11.1. Tableau – Orientations
 - 6.4.12.11.2. Tableau – Concepts prescrits
 - 6.4.12.11.3. Tableau – Repères culturels possibles
 - 6.4.12.12. **Univers technologique (deuxième année du cycle)**
 - 6.4.12.12.1. Tableau – Orientations
 - 6.4.12.12.2. Tableau – Concepts prescrits
 - 6.4.12.12.3. Tableau – Repères culturels possibles
 - 6.4.12.13. **TABLEAU – TABLEAU SYNTHÈSE DES CONCEPTS PRESCRITS (DEUXIÈME ANNÉE DU CYCLE)**
 - 6.4.12.14. **ANNEXE – EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**
 - 6.4.12.14.1. Un jouet éducatif
 - 6.4.12.14.2. La bicyclette : une invention pratique, un véhicule pour tous
7. Compétences transversales
- Exploiter l'information, Se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter les TIC, Coopérer, Communiquer de façon appropriée (71)

6.5. Science et technologie de l'environnement

6.5.1. Image – Apport du programme de science et technologie de l'environnement au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



6.5.2. Présentation de la discipline

6.5.2.1. La vision de la science et de la technologie

6.5.2.2. La notion d'environnement

6.5.2.3. La culture scientifique et technologique

6.5.2.4. Les programmes

6.5.3. Relations entre les programmes de science et technologie et les autres éléments du Programme de formation

6.5.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

6.5.3.1.1. Santé et bien-être

6.5.3.1.2. Environnement et consommation

6.5.3.1.3. Médias

Que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer, les élèves ont recours aux différents médias qui sont déjà très présents dans leur quotidien. Dans leur quête d'information, il importe

qu'ils apprennent à devenir critiques à l'égard des renseignements qu'ils obtiennent. Ils doivent s'approprier le matériel et les codes de communication médiatiques, et constater l'influence grandissante des médias dans leur vie quotidienne et dans la société. Ces ressources devraient être largement exploitées par l'enseignant. Les films, les journaux et la télévision traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des jeunes. Par ailleurs, l'intérêt, voire l'engouement, pour plusieurs appareils permettant la diffusion de l'information, tels que la radio, la télévision, l'ordinateur, le téléphone cellulaire ou encore les satellites de communication, peut être exploité pour contextualiser les apprentissages et accroître la motivation des élèves. (5-6)

6.5.3.1.4. Orientation et entrepreneuriat

6.5.3.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

6.5.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

6.5.3.2.1. Compétences transversales d'ordre intellectuel

La société actuelle n'est pas à l'abri de la présence des pseudo-sciences. Les élèves doivent donc apprendre à exercer leur jugement critique, entre autres lorsqu'ils analysent certaines publicités, certains discours à prétention scientifique ou certaines retombées de la science et de la technologie. Il leur faut conserver une distance critique à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales de même que des idées reçues, et faire la part des choses, notamment entre ce qui est validé par la communauté scientifique et technologique et ce qui ne l'est pas. (6)

6.5.3.2.2. Compétences transversales d'ordre méthodologique

L'essor des technologies de l'information et de la communication a largement contribué aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. Le fait que les élèves aient à recourir à divers outils technologiques (sondes connectées à des interfaces d'acquisition de données, dessin assisté par ordinateur, logiciels de simulation, etc.) dans l'expérimentation et la résolution de problèmes scientifiques ou technologiques favorise le développement de leur compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. La participation à une communauté virtuelle, en se joignant par exemple à un forum de discussion ou à une visioconférence, pour partager de l'information, échanger des données, recourir à des experts en ligne, communiquer les résultats de leur démarche et les confronter à ceux de leurs pairs, constitue une autre façon de mettre cette compétence à profit et de la développer. (6-7)

6.5.3.2.3. Compétences transversales d'ordre personnel et social

6.5.3.2.4. Compétence transversale de l'ordre de la communication

6.5.3.3. **Relations avec les autres disciplines**

6.5.3.3.1. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.5.3.3.2. Domaine des langues

La langue anglaise est très répandue dans les communications scientifiques et technologiques à l'échelle internationale. La connaître constitue un atout. L'atteinte d'un niveau minimal de compétence en anglais s'avère donc indispensable, tant pour comprendre les consignes d'assemblage

de certains objets techniques que pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales, telle une expo-sciences. De plus, les élèves qui maîtrisent cette langue ont accès à des sources de renseignements beaucoup plus nombreuses et diversifiées. (8)

6.5.3.3.3. Domaine de l'univers social

6.5.3.3.4. Domaine des arts

La science et la technologie apportent en retour une contribution à ces disciplines. Par exemple, la prise de conscience des impacts possibles de certains produits sur l'environnement pourra influencer les artistes lors de leurs choix de matériaux. De son côté, la capacité de transmettre et de produire des messages à caractère scientifique et technologique peut être mise à profit dans la création d'images médiatiques en arts plastiques. (8)

6.5.3.3.5. Domaine du développement de la personne

6.5.4. **Contexte pédagogique**

6.5.4.1. **Rôle de l'enseignant**

6.5.4.1.1. Construire des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives

6.5.4.1.1.1. *Des situations contextualisées, ouvertes et intégratives*

6.5.4.1.1.2. *Des situations complexes qui permettent de développer des compétences*

6.5.4.1.1.3. *Ressources pouvant être mises à profit*

6.5.4.1.2. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences

6.5.4.1.3. Évaluer le niveau de développement des compétences

6.5.4.1.3.1. *L'aide à l'apprentissage*

6.5.4.1.3.2. *La reconnaissance des compétences*

6.5.4.1.4. Intervenir dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement

6.5.4.1.4.1. *L'élaboration ou l'analyse d'un bilan écologique et l'analyse des valeurs associées à des problématiques environnementales*

6.5.4.2. **Rôle de l'élève**

6.5.5. **Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique**

6.5.5.1. **Sens de la compétence**

6.5.5.2. **Compétence 1 et ses composantes**

6.5.5.2.1. Cerner un problème

6.5.5.2.2. Élaborer un plan d'action

6.5.5.2.3. Analyser les résultats

6.5.5.2.4. Concrétiser le plan d'action



6.5.5.3. Attentes de fin de programme

Il concrétise son plan d'action en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données en utilisant correctement le matériel choisi. Il tient compte de la précision des outils ou des équipements. En tout temps, il se préoccupe des erreurs liées aux mesures. En science, il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. S'il y a lieu, il énonce de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. En technologie, il procède à la mise à l'essai de sa solution en s'assurant qu'elle répond au besoin ciblé ou aux exigences du cahier des charges. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. (16)

6.5.5.4. Critères d'évaluation

6.5.6. Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

6.5.6.1. Sens de la compétence

6.5.6.2. Compétence 2 et ses composantes

6.5.6.2.1. Situer une problématique scientifique ou technologique dans son contexte

6.5.6.2.2. Comprendre des principes scientifiques liés à la problématique

6.5.6.2.3. Construire son opinion sur la problématique à l'étude

6.5.6.2.4. Comprendre des principes technologiques liés à la problématique

6.5.6.3. Attentes de fin de programme

6.5.6.4. Critères d'évaluation

6.5.7. Compétence 3 – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie

6.5.7.1. Sens de la compétence

La production de messages à caractère scientifique ou technologique est également un aspect important de cette compétence puisque les situations peuvent exiger des élèves qu'ils élaborent un protocole de recherche, rédigent un rapport de laboratoire, préparent un dossier technique, conçoivent un prototype, résument un texte, représentent les détails d'une pièce ou fassent un exposé sur une question d'ordre scientifique ou technologique. La prise en compte du destinataire ou des particularités du public ciblé constitue un passage obligé pour la délimitation du contexte de ces productions. Cela demande que les élèves déterminent un niveau d'élaboration accessible au public ciblé, structurent le message en conséquence et choisissent des formes et des modes de représentation appropriés à la communication. Le souci de bien utiliser les concepts, les formalismes, les symboles, les graphiques, les schémas et les dessins contribue à donner de la clarté, de la cohérence et de la rigueur au message. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. (21)

6.5.7.2. Compétence 3 et ses composantes

6.5.7.2.1. Participer à des échanges d'information à caractère scientifique et technologique



- 6.5.7.2.2. Interpréter des messages à caractère scientifique et technologique
- 6.5.7.2.3. Produire et transmettre des messages à caractère scientifique et technologique

6.5.7.3. **Attentes de fin de programme**

Il produit des messages structurés et clairs et les formule avec rigueur. Il respecte les conventions tout en utilisant des modes de représentation appropriés. Il choisit et utilise adéquatement des outils, dont les technologies de l'information et de la communication, qui l'aident à bien livrer son message. S'il y a lieu, il adapte son message à ses interlocuteurs. Il est en mesure d'explicitier, en langage courant, le sens du message qu'il produit ou qu'il a interprété. Quand la situation l'exige, il confronte ses idées avec celles de ses interlocuteurs. Il défend alors ses idées, mais s'ajuste quand les arguments d'autrui lui permettent de mieux préciser sa pensée. En tout temps, il respecte la propriété intellectuelle dans la production de son message. (22)

6.5.7.4. **Critères d'évaluation**

6.5.8. **Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire**

6.5.8.1. **Concepts prescrits**

6.5.8.1.1. Univers vivant

6.5.8.1.1.1. *Tableau – Orientations*

6.5.8.1.1.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.5.8.1.1.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.5.8.1.2. Univers matériel

6.5.8.1.2.1. *Tableau – Orientations*

6.5.8.1.2.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.5.8.1.2.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.5.8.1.3. Terre et espace

6.5.8.1.3.1. *Tableau – Orientations*

6.5.8.1.3.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.5.8.1.3.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.5.8.1.4. Univers technologique

6.5.8.1.4.1. *Tableau – Orientations*

6.5.8.1.4.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.5.8.1.4.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.5.8.1.4.3.1. *Histoire*

6.5.8.1.4.3.2. *Ressources du milieu*

6.5.8.1.4.3.3. *Inventions humaines*

Chaîne de production
 Interchangeabilité des pièces
 Ordinateur
 Domotique
 Robotique
 Télédétection
 Éclairage public
 Vêtements, textiles
 Réfrigération, chauffage
 Stockage de l'énergie électrique
 Biocarburants
 Décontamination et réhabilitation des sols et des sites pollués
 Traitement des déchets dangereux (40)

Repères culturels			
Histoire	Ressources du milieu	Inventions humaines	Événements
Alexandro Volta Léonard de Vinci Joseph Brown et Lucian Sharp Le Corbusier Alfred Nobel Rudolph Diesel Henry Ford Frederic Winslow Taylor	Office de la propriété intellectuelle du Canada Base de données sur les brevets canadiens Ordre des ingénieurs du Québec	Chaîne de production Interchangeabilité des pièces Ordinateur Domotique Robotique Télédétection Éclairage public Vêtements, textiles Réfrigération, chauffage Stockage de l'énergie électrique Biocarburants Décontamination et réhabilitation des sols et des sites pollués Traitement des déchets dangereux	Révolution industrielle Établissement de normes du travail Mondialisation Consortium international sur le projet de séquençage du génome humain

6.5.8.1.4.3.4. *Événements*

6.5.8.2. **TABLEAU – TABLEAU SYNTHÈSE DES CONCEPTS PRESCRITS**

6.5.8.2.1. Univers vivant

6.5.8.2.2. Univers matériel

6.5.8.2.3. Terre et espace

6.5.8.2.4. Univers technologique

6.5.9. **Démarches, stratégies, attitudes et techniques**

6.5.9.1. **Démarches**

6.5.9.1.1. Démarche de modélisation

La démarche de modélisation consiste à construire une représentation destinée à concrétiser une situation abstraite, difficilement accessible ou carrément invisible. Le modèle élaboré peut

prendre diverses formes : texte, dessin, formule mathématique, équation chimique, programme informatique ou maquette. Au fur et à mesure que progresse la démarche, le modèle se raffine et se complexifie. Il peut être valide pendant un certain temps et dans un contexte spécifique, mais, dans plusieurs cas, il est appelé à être modifié ou rejeté. Il importe également de considérer le contexte dans lequel il a été construit. Il doit posséder certaines caractéristiques, entre autres celles de faciliter la compréhension de la réalité, d'expliquer certaines propriétés de ce qu'il vise à représenter et de prédire de nouveaux phénomènes observables. (43)

- 6.5.9.1.2. Démarche d'observation
- 6.5.9.1.3. Démarche expérimentale
- 6.5.9.1.4. Démarche empirique
- 6.5.9.1.5. Démarche de construction d'opinion
- 6.5.9.1.6. Démarche technologique de conception
- 6.5.9.1.7. Démarche technologique d'analyse
- 6.5.9.2. **Tableau – Stratégies**
 - 6.5.9.2.1. Stratégies d'exploration
 - 6.5.9.2.2. Stratégies d'analyse
- 6.5.9.3. **Tableau – Attitudes**
 - 6.5.9.3.1. Attitudes intellectuelles
 - 6.5.9.3.2. Attitudes comportementales
- 6.5.9.4. **Tableau – Techniques**
 - 6.5.9.4.1. Technologie
 - 6.5.9.4.1.1. *Technologie*
 - 6.5.9.4.1.2. *Science*
 - 6.5.9.4.1.3. *Techniques communes à la science et à la technologie*
- 6.5.9.5. **ANNEXE A – PROBLÉMATIQUES ENVIRONNEMENTALES ET RÉSEAUX CONCEPTUELS**
 - 6.5.9.5.1. Changements climatiques
 - 6.5.9.5.2. Tableau – Changements climatiques
 - 6.5.9.5.2.1. *Univers vivant*
 - 6.5.9.5.2.2. *Univers technologique*
 - 6.5.9.5.2.3. *Univers matériel*
 - 6.5.9.5.2.4. *Terre et espace*
 - 6.5.9.5.3. Eau potable

- 6.5.9.5.4. Tableau – Eau potable
 - 6.5.9.5.4.1. *Univers vivant*
 - 6.5.9.5.4.2. *Univers technologique*
 - 6.5.9.5.4.3. *Univers matériel*
 - 6.5.9.5.4.4. *Terre et espace*
- 6.5.9.5.5. La déforestation
- 6.5.9.5.6. Tableau – La déforestation
 - 6.5.9.5.6.1. *Univers vivant*
 - 6.5.9.5.6.2. *Univers technologique*
 - 6.5.9.5.6.3. *Univers matériel*
 - 6.5.9.5.6.4. *Terre et espace*
- 6.5.9.5.7. Énergie
- 6.5.9.5.8. Tableau – Énergie
 - 6.5.9.5.8.1. *Univers vivant*
 - 6.5.9.5.8.2. *Univers technologique*
 - 6.5.9.5.8.3. *Univers matériel*
 - 6.5.9.5.8.4. *Terre et espace*
- 6.5.9.5.9. Matières résiduelles
- 6.5.9.5.10. Tableau – Matières résiduelles
 - 6.5.9.5.10.1. *Univers vivant*
 - 6.5.9.5.10.2. *Univers technologique*
 - 6.5.9.5.10.3. *Univers matériel*
 - 6.5.9.5.10.4. *Terre et espace*
- 6.5.9.5.11. Production alimentaire
- 6.5.9.5.12. Tableau – Production alimentaire
 - 6.5.9.5.12.1. *Univers vivant*
 - 6.5.9.5.12.2. *Univers technologique*
 - 6.5.9.5.12.3. *Univers matériel*
 - 6.5.9.5.12.4. *Terre et espace*
- 6.5.9.6. ANNEXE B – EXEMPLES D'APPLICATIONS LIÉES AUX PROBLÉMATIQUES ENVIRONNEMENTALES

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés aux changements climatiques

Cartes et photographies aériennes

Pluviomètre, thermomètre, baromètre, anémomètre, hygromètre

Sondes

Radar, sonar

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés à l'eau potable

Usine de traitement de l'eau potable

Usine de traitement de l'eau salée

Station de traitement des eaux usées

Alimentation en eau : réseau de circulation et de distribution

Puits artésien, moulin hydraulique

Château d'eau, bassin

Camion-citerne

Appareils hydrauliques

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés à la déforestation

Barrage

Route, autoroute

Pont, tunnel

Signalisation routière

Éclairage public

Machinerie forestière

Scierie

Pompe, vanne

Arrosoir

Compteur (consommation d'eau)

Équipements et procédés d'embouteillage

Contenants : bonbonne, bouteille, canette, etc.

Systèmes d'irrigation des sols

Aqueduc

Écluse, digue

Satellites de communication

Équipement de collecte et de traitement des déchets (verre, plastique, pneus, etc.)

Système antipollution des gaz d'échappement d'un véhicule motorisé (convertisseur catalytique)

(60)

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés aux changements climatiques

Cartes et photographies aériennes
 Pluviomètre, thermomètre, baromètre, anémomètre, hygromètre
 Sondes
 Radar, sonar

Satellites de communication
 Équipement de collecte et de traitement des déchets (verre, plastique, pneus, etc.)
 Système antipollution des gaz d'échappement d'un véhicule motorisé (convertisseur catalytique)

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés à l'eau potable

Usine de traitement de l'eau potable
 Usine de traitement de l'eau salée
 Station de traitement des eaux usées
 Alimentation en eau : réseau de circulation et de distribution
 Puits artésien, moulin hydraulique
 Château d'eau, bassin
 Camion-citerne
 Appareils hydrauliques

Pompe, vanne
 Arrosoir
 Compteurs (consommation d'eau)
 Équipements et procédés d'embouteillage
 Contenants : bonbonne, bouteille, canette, etc.
 Systèmes d'irrigation des sols
 Aqueduc
 Écluse, digue

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés à la déforestation

Barrage
 Route, autoroute
 Pont, tunnel
 Signalisation routière

Éclairage public
 Machinerie forestière
 Scierie

Utilisation (applications)

Appareils de radiographie, d'imagerie par résonance magnétique, d'électrothérapie, de radiothérapie, etc.

Prothèses électriques

Appareils de télécommunication (satellite, télévision, téléphone cellulaire, etc.)

Ordinateurs, systèmes informatiques**Automates programmables****Aéronef, navire, véhicule****Machines-outils****Fours****Procédés de protection des surfaces**

Appareils domestiques (aspirateur, fer à repasser, coussin chauffant, séchoir à cheveux, four à micro-ondes, grille-pain, réfrigérateur, lave-vaisselle, laveuse, sécheuse, etc.)

Appareils d'éclairage, appareils électroniques**Systèmes de chauffage et de climatisation****Ascenseurs**

Domotique (portes automatiques, système d'alarme et de signalisation, système de sécurité incendie, etc.) (61)

Exemples d'objets, de systèmes, de produits et de procédés liés à l'énergie

Production

Centrale nucléaire, centrale thermique, centrale hydraulique
Éolienne, hydrolienne
Panneau photovoltaïque
Usine marémotrice, système maréthermique
Procédé géothermique
Pile à combustible
Batteries et accumulateurs
Génératrice, alternateur

Moteurs, machines, etc.

Moteur électrique
Moteur à combustion interne, machine à vapeur, turbine
Système de cogénération
Pétrole : puits, plateforme, procédés de raffinage

Utilisation (applications)

Appareils de radiographie, d'imagerie par résonance magnétique, d'électrothérapie, de radiothérapie, etc.
Prothèses électriques
Appareils de télécommunication (satellite, télévision, téléphone cellulaire, etc.)
Ordinateurs, systèmes informatiques
Automates programmables
Aéronef, navire, véhicule
Machines-outils
Fours
Procédés de protection des surfaces
Appareils domestiques (aspirateur, fer à repasser, coussin chauffant, séchoir à cheveux, four à micro-ondes, grille-pain, réfrigérateur, lave-vaisselle, laveuse, sècheuse, etc.)
Appareils d'éclairage, appareils électroniques
Systèmes de chauffage et de climatisation
Ascenseurs
Domotique (portes automatiques, système d'alarme et de signalisation, système de sécurité incendie, etc.)

6.5.9.7. ANNEXE C – EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

6.5.9.7.1. Une centrale pour l'île Beaumont

6.5.9.7.1.1. *Intention pédagogique*6.5.9.7.1.2. *Clientèle visée*6.5.9.7.1.3. *Domaine général de formation touché et axes de développement*6.5.9.7.1.3.1. *Environnement et consommation*6.5.9.7.1.4. *Description de la tâche*6.5.9.7.1.4.1. *Amorce*6.5.9.7.1.4.2. *Propositions d'activités*

Sous la forme d'un jeu de rôle, les élèves sont invités à faire connaître les principes de fonctionnement et les impacts associés à ces différents projets dans le cadre d'un appel d'offres public. Au préalable, chaque firme d'ingénieurs doit produire un document d'information – dépliant ou rapport écrit – qui explique de façon simplifiée le principe de fonctionnement du type de centrale qu'elle propose. Lors de la présentation, trois équipes présentent le point de vue de chacune des firmes d'ingénieurs. Une autre équipe représente le conseil municipal dont le rôle est de questionner les firmes d'ingénieurs dans le but de choisir une centrale adaptée au contexte de l'île.

Pour bien jouer leur rôle, les élèves doivent comparer des impacts environnementaux associés à chacun des modes de production. L'enseignant peut fournir certaines ressources (médias, informatiques, etc.) relatives aux différents types de centrales. (63)

6.5.9.7.1.5. *Propositions attendues*6.5.9.7.1.6. *Compétences disciplinaires ciblées*6.5.9.7.1.7. *Compétences transversales*6.5.9.7.1.8. *Ressources*6.5.9.7.1.8.1. *Concepts prescrits*

6.5.9.7.1.8.2. *Démarches*

6.5.9.7.1.9. *Durée approximative*

6.5.9.7.1.10. *Pistes d'évaluation*

6.5.9.7.2. Histoire de pêche

6.5.9.8. ANNEXE D – RÉPARTITION DES CONCEPTS PRESCRITS DU PREMIER ET DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

6.5.9.8.1. Tableau – Univers matériel

6.5.9.8.2. Tableau – Univers vivant

6.5.9.8.3. Tableau – Terre et espace

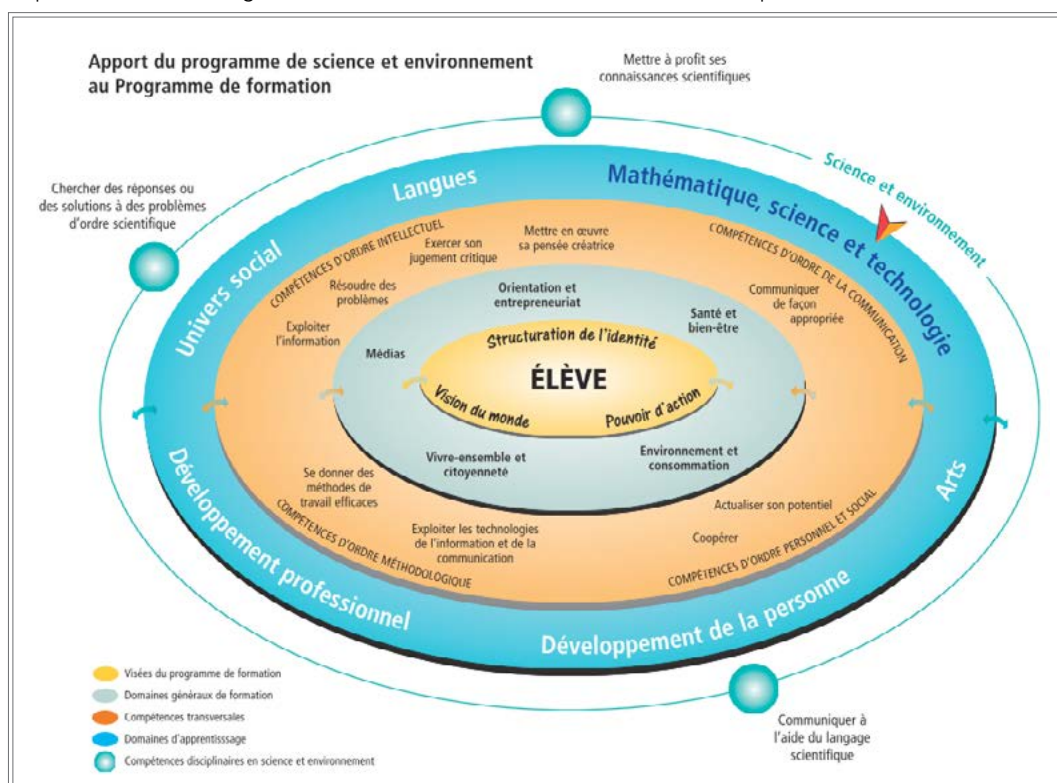
6.5.9.8.4. Tableau – Univers technologique

6.6. Science et environnement

6.6.1. Image – Apport du programme de science et environnement au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



6.6.2. Présentation de la discipline

6.6.2.1. La vision de la science



6.6.2.2. **La notion d'environnement**

6.6.2.3. **La culture scientifique**

6.6.2.4. **Le programme**

6.6.3. **Relations entre le programme de science et environnement et les autres éléments du Programme de formation**

6.6.3.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

6.6.3.1.1. Santé et bien-être

6.6.3.1.2. Environnement et consommation

6.6.3.1.3. Médias

Que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer, les élèves ont recours aux différents médias qui sont déjà très présents dans leur quotidien. Dans leur quête d'information, il importe qu'ils apprennent à devenir critiques à l'égard des renseignements qu'ils obtiennent. Ils doivent s'approprier le matériel et les codes de communication médiatiques, et constater l'influence grandissante des médias dans leur vie quotidienne et dans la société. Ces ressources devraient être largement exploitées par l'enseignant. Les films, les journaux et la télévision traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des jeunes. Par ailleurs, l'intérêt, voire l'engouement, pour plusieurs appareils permettant la diffusion de l'information, tels que la radio, la télévision, l'ordinateur, le téléphone cellulaire ou encore les satellites de communication, peut être exploité pour contextualiser les apprentissages et accroître la motivation des élèves. (4)

6.6.3.1.4. Orientation et entrepreneuriat

6.6.3.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

6.6.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

6.6.3.2.1. Compétences transversales d'ordre intellectuel

La société actuelle n'est pas à l'abri de la présence des pseudo-sciences. Les élèves doivent donc apprendre à exercer leur jugement critique, entre autres lorsqu'ils analysent certaines publicités, certains discours à prétention scientifique ou certaines retombées de la science et de la technologie. Il leur faut conserver une distance critique à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales de même que des idées reçues, et faire la part des choses, notamment entre ce qui est validé par la communauté scientifique et technologique, et ce qui ne l'est pas. (5)

6.6.3.2.2. Compétences transversales d'ordre méthodologique

L'essor des technologies de l'information et de la communication a largement contribué aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. Le fait que les élèves aient à recourir à divers outils technologiques (sondes connectées à des interfaces d'acquisition de données, dessin assisté par ordinateur, logiciels de simulation, etc.) dans l'expérimentation et la résolution de problèmes scientifiques favorise le développement de leur compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. La participation à une communauté virtuelle, en se joignant par exemple à un forum de discussion ou à une visioconférence, pour partager de

l'information, échanger des données, recourir à des experts en ligne, communiquer les résultats de leur démarche et les confronter à ceux de leurs pairs, constitue une autre façon de mettre cette compétence à profit et de la développer. (5)

6.6.3.2.3. Compétences transversales d'ordre personnel et social

6.6.3.2.4. Compétence transversale de l'ordre de la communication

6.6.3.3. **Relations avec les autres disciplines**

6.6.3.3.1. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.6.3.3.2. Domaine des langues

La langue anglaise est très répandue dans les communications scientifiques et technologiques à l'échelle internationale. La connaître constitue un atout. L'atteinte d'un niveau minimal de compétence en anglais s'avère indispensable, notamment pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales, telle une expo-sciences. De plus, les élèves qui maîtrisent cette langue ont accès à des sources de renseignements beaucoup plus nombreuses et diversifiées. (6-7)

6.6.3.3.3. Domaine de l'univers social

6.6.3.3.4. Domaine des arts

La science apporte en retour une importante contribution à ces disciplines. Par exemple, la prise de conscience des impacts possibles de certains produits sur l'environnement pourra influencer les artistes dans leurs choix de matériaux. De son côté, la capacité de transmettre et de produire des messages à caractère scientifique peut être mise à profit dans la création d'images médiatiques en arts plastiques. (7)

6.6.3.3.5. Domaine du développement de la personne

6.6.4. **Contexte pédagogique**

6.6.4.1. **Rôle de l'enseignant**

6.6.4.1.1. Construire ou adapter des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives

6.6.4.1.1.1. *Des situations contextualisées, ouvertes et intégratives*

6.6.4.1.1.2. *Des situations complexes qui permettent de développer des compétences*

6.6.4.1.1.3. *Ressources pouvant être mises à profit*

6.6.4.1.2. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences

6.6.4.1.3. Évaluer le niveau de développement des compétences

6.6.4.1.3.1. *L'aide à l'apprentissage*

6.6.4.1.3.2. *La reconnaissance des compétences*

6.6.4.1.4. Intervenir dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement

6.6.4.1.4.1. *L'élaboration ou l'analyse d'un bilan écologique et l'analyse des valeurs associées à des problématiques environnementales*

6.6.4.2. **Rôle de l'élève**

6.6.5. **Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique**

6.6.5.1. **Sens de la compétence**

6.6.5.2. **Compétence 1 et ses composantes**

6.6.5.2.1. Cerner un problème

6.6.5.2.2. Élaborer un plan d'action

6.6.5.2.3. Analyser les résultats

6.6.5.2.4. Concrétiser le plan d'action

6.6.5.3. **Attentes de fin de programme**

Il concrétise son plan d'action en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données en utilisant correctement le matériel choisi. Il tient compte de la précision des outils ou des équipements. En tout temps, il se préoccupe des erreurs liées aux mesures. Il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. S'il y a lieu, il énonce de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. (15)

6.6.5.4. **Critères d'évaluation**

6.6.6. **Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances scientifiques**

6.6.6.1. **Sens de la compétence**

6.6.6.2. **Compétence 2 et ses composantes**

6.6.6.2.1. Situer une problématique scientifique dans son contexte

6.6.6.2.2. Comprendre des principes scientifiques liés à la problématique

6.6.6.2.3. Construire son opinion sur la problématique à l'étude

6.6.6.3. **Attentes de fin de programme**

6.6.6.4. **Critères d'évaluation**

6.6.7. **Compétence 3 – Communiquer à l'aide des langages scientifique**

6.6.7.1. **Sens de la compétence**

La production de messages à caractère scientifique est également un aspect important de cette compétence puisque les situations peuvent exiger des élèves qu'ils élaborent un protocole de recherche, rédigent un rapport de laboratoire, résument un texte ou fassent un exposé sur une question d'ordre scientifique. La prise en compte du destinataire ou des particularités du public ciblé constitue un passage obligé pour la délimitation du contexte de ces productions. Cela demande que

les élèves déterminent un niveau d'élaboration accessible au public ciblé, structurent le message en conséquence et choisissent des formes et des modes de représentation appropriés à la communication. Le souci de bien utiliser les concepts, les formalismes, les symboles, les graphiques et les schémas contribue à donner de la clarté, de la cohérence et de la rigueur au message. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. (20)

6.6.7.2. **Compétence 3 et ses composantes**

6.6.7.2.1. Participer à des échanges d'information à caractère scientifique

6.6.7.2.2. Interpréter des messages à caractère scientifique

6.6.7.2.3. Produire et transmettre des messages à caractère scientifique

6.6.7.3. **Attentes de fin de programme**

Il produit des messages structurés et clairs et les formule avec rigueur. Il respecte les conventions tout en utilisant des modes de représentation appropriés. Il choisit et utilise adéquatement des outils, dont les technologies de l'information et de la communication, qui l'aident à bien livrer son message. S'il y a lieu, il adapte son message à ses interlocuteurs. Il est en mesure d'explicitier, en langage courant, le sens du message qu'il produit ou qu'il a interprété. Quand la situation l'exige, il confronte ses idées avec celles de ses interlocuteurs. Il défend alors ses idées, mais s'ajuste quand les arguments d'autrui lui permettent de mieux préciser sa pensée. En tout temps, il respecte la propriété intellectuelle dans la production de son message. (21)

6.6.7.4. **Critères d'évaluation**

6.6.8. **Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire**

6.6.8.1. **Concepts prescrits**

6.6.8.1.1. Univers vivant

6.6.8.1.1.1. *Tableau – Orientations*

6.6.8.1.1.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.6.8.1.1.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.6.8.1.2. Univers matériel

6.6.8.1.2.1. *Tableau – Orientations*

6.6.8.1.2.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.6.8.1.2.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.6.8.1.3. Univers de la Terre

6.6.8.1.3.1. *Tableau – Orientations*

6.6.8.1.3.2. *Tableau – Concepts prescrits*

6.6.8.1.3.3. *Tableau – Repères culturels possibles*

6.6.8.2. TABLEAU – TABLEAU SYNTHÈSE DES CONCEPTS PRESCRITS

6.6.8.2.1. Univers vivant

6.6.8.2.2. Univers matériel

6.6.8.2.3. Terre et espace

6.6.9. Démarches, stratégies, attitudes et techniques

6.6.9.1. Démarches

6.6.9.1.1. Démarche de modélisation

La démarche de modélisation consiste à construire une représentation destinée à concrétiser une situation abstraite, difficilement accessible ou carrément invisible. Le modèle élaboré peut prendre diverses formes : texte, dessin, formule mathématique, équation chimique, programme informatique ou maquette. Au fur et à mesure que progresse la démarche, le modèle se raffine et se complexifie. Il peut être valide pendant un certain temps et dans un contexte spécifique, mais, dans plusieurs cas, il est appelé à être modifié ou rejeté. Il importe également de considérer le contexte dans lequel il a été construit. Il doit posséder certaines caractéristiques, entre autres celles de faciliter la compréhension de la réalité, d'expliquer certaines propriétés de ce qu'il vise à représenter et de prédire de nouveaux phénomènes observables. (30)

6.6.9.1.2. Démarche d'observation

6.6.9.1.3. Démarche expérimentale

6.6.9.1.4. Démarche empirique

6.6.9.1.5. Démarche de construction d'opinion

6.6.9.2. Tableau – Stratégies

6.6.9.2.1. Stratégies d'exploration

6.6.9.2.2. Stratégies d'analyse

6.6.9.3. Tableau – Attitudes

6.6.9.3.1. Attitudes intellectuelles

6.6.9.3.2. Attitudes comportementales

6.6.9.4. Tableau – Techniques

6.6.9.4.1. Techniques liées aux manipulations

6.6.9.4.2. Techniques de mesure

6.6.9.5. ANNEXE A – PROBLÉMATIQUES ENVIRONNEMENTALES ET RÉSEAUX CONCEPTUELS

6.6.9.5.1. Énergie

6.6.9.5.2. Tableau – Énergie

6.6.9.5.2.1. *Univers vivant*

6.6.9.5.2.2. *Univers technologique*

6.6.9.5.2.3. *Univers matériel*

6.6.9.5.2.4. *Terre et espace*

6.6.9.5.3. Matières résiduelles

6.6.9.5.4. Tableau – Matières résiduelles

6.6.9.5.4.1. *Univers vivant*

6.6.9.5.4.2. *Univers technologique*

6.6.9.5.4.3. *Univers matériel*

6.6.9.5.4.4. *Terre et espace*

6.6.9.6. **ANNEXE B – EXEMPLES D'APPLICATIONS LIÉES AUX PROBLÉMATIQUES ENVIRONNEMENTALES**

Utilisation (applications)

Appareils de radiographie, d'imagerie par résonance magnétique, d'électrothérapie, de radiothérapie, etc.

Prothèses électriques

Appareils de télécommunication (satellite, télévision, téléphone cellulaire, etc.)

Ordinateurs, systèmes informatiques

Automates programmables

Aéronef, navire, véhicule

Machines-outils

Fours

Procédés de protection des surfaces

Appareils domestiques (aspirateur, fer à repasser, coussin chauffant, séchoir à cheveux, four à micro-ondes, grille-pain, réfrigérateur, lave-vaisselle, laveuse, sècheuse, etc.)

Appareils d'éclairage, appareils électroniques

Systèmes de chauffage et de climatisation

Ascenseur

Domotique (portes automatiques, système d'alarme et de signalisation, système de sécurité incendie, etc.) (39)

Production Centrale thermique, centrale hydraulique Éolienne, hydrolienne Panneau photovoltaïque Usine marémotrice, système maréthermique	Procédé géothermique Pile à combustible Batteries et accumulateurs Génératrice, alternateur
Utilisation (applications) Appareils de radiographie, d'imagerie par résonance magnétique, d'électrothérapie, de radiothérapie, etc. Prothèses électriques Appareils de télécommunication (satellite, télévision, téléphone cellulaire, etc.) Ordinateurs, systèmes informatiques Automates programmables Aéronef, navire, véhicule Machines-outils	Fours Procédés de protection des surfaces Appareils domestiques (aspirateur, fer à repasser, coussin chauffant, séchoir à cheveux, four à micro-ondes, grille-pain, réfrigérateur, lave-vaisselle, laveuse, sècheuse, etc.) Appareils d'éclairage, appareils électroniques Systèmes de chauffage et de climatisation Ascenseur Domotique (portes automatiques, système d'alarme et de signalisation, système de sécurité incendie, etc.)
Moteurs, machines, etc. Moteur électrique Moteur à combustion interne, machine à vapeur, turbine Système de cogénération Pétrole : puits, plateforme, procédés de raffinage	

6.6.9.7. ANNEXE C – EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

6.6.9.7.1. Histoire de pêche

6.6.9.7.2. Le poisson, une question de choix

6.6.9.7.2.1. *Intention pédagogique*

6.6.9.7.2.2. *Clientèle visée*

6.6.9.7.2.3. *Domaine générale de formation touché et axes de développement*

6.6.9.7.2.3.1. *Santé et bien-être*

6.6.9.7.2.3.2. *Environnement et consommation*

6.6.9.7.2.4. *Description de la tâche*

6.6.9.7.2.4.1. *Amorce*

6.6.9.7.2.4.2. *Proposition d'activités*

En premier lieu, l'enseignant apporte des circulaires, des emballages de poisson préparés ou des extraits de films, de reportages ou d'émissions de télévision afin de familiariser les élèves avec les espèces les plus consommées au Québec.

Les élèves recueillent des informations au sujet du régime alimentaire de chacune des espèces sélectionnées, de leur habitat ainsi que des sources de contamination associées à ces deux facteurs. Ils déterminent également d'autres enjeux environnementaux liés aux espèces sélectionnées.

Au cours de ce travail, ils prennent également connaissance des conseils les plus récents des différents ministères relativement à la consommation sécuritaire de poisson.

En équipes de quatre, les élèves prennent connaissance des informations disponibles, déterminent les variables qui guideront le choix du poisson à consommer et sélectionnent les espèces qu'ils conseillent d'acheter. (43)

- 6.6.9.7.2.5. *Production attendue*
- 6.6.9.7.2.6. *Compétences disciplinaires ciblées*
- 6.6.9.7.2.7. *Compétences transversales*
- 6.6.9.7.2.8. *Ressources (prévues dans le contenu de formation)*
- 6.6.9.7.2.9. *Durée approximative*
- 6.6.9.7.2.10. *Pistes d'évaluation*

6.6.9.8. ANNEXE D – RÉPARTITION DES CONCEPTS PRESCRITS DU PREMIER ET DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

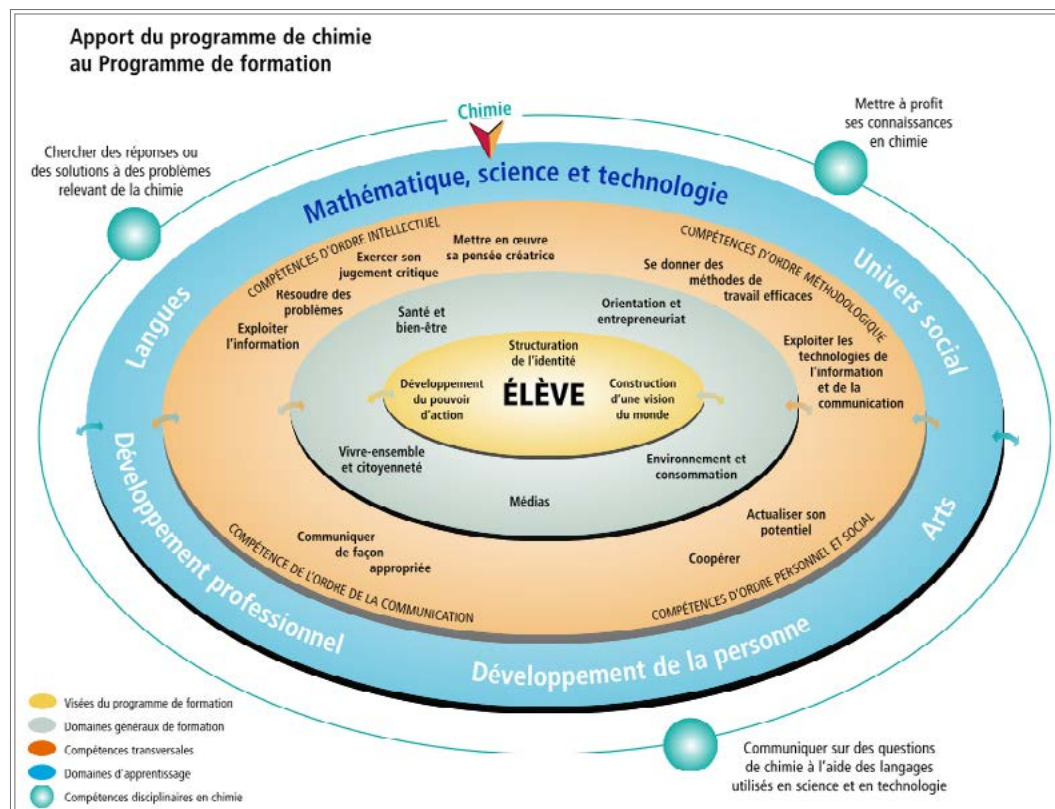
- 6.6.9.8.1. Tableau – Univers matériel
- 6.6.9.8.2. Tableau – Univers vivant
- 6.6.9.8.3. Tableau – Terre et espace
- 6.6.9.8.4. Tableau – Univers technologique

6.7. Chimie

6.7.1. Image – Apport du programme de chimie au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)





6.7.2. **Présentation de la discipline**

6.7.2.1. **La culture scientifique**

6.7.2.2. **Le programme**

6.7.3. **Schéma – CONTRIBUTION DE L'APPRENTISSAGE DE LA CHIMIE À LA FORMATION DE L'ÉLÈVE**

6.7.3.1. **Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la chimie**

6.7.3.2. **Mettre à profit ses connaissances en chimie**

6.7.3.3. **Communiquer sur des questions de chimie à l'aide des langages utilisés en science et en technologie**

6.7.4. **Relations entre le programme de chimie et les autres éléments du Programme de formation**

6.7.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

6.7.4.1.1. Santé et bien-être

6.7.4.1.2. Environnement et consommation

6.7.4.1.3. Médias

Que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer, les élèves ont recours aux différents médias. Il importe qu'ils apprennent à devenir critiques à l'égard des renseignements qu'ils obtiennent. Ils doivent s'approprier le matériel et les codes de communication médiatiques, et constater l'influence grandissante des médias dans leur vie quotidienne et dans la société. Les films, les journaux, la télévision et plusieurs médias électroniques traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des jeunes. Un solide bagage de connaissances scientifiques est souvent utile pour évaluer l'information. Ces ressources doivent être exploitées par l'enseignant. Il peut par ailleurs miser sur l'intérêt que portent les jeunes aux moyens de communication pour contextualiser les apprentissages et accroître leur motivation. (4)

6.7.4.1.4. Orientation et entrepreneuriat

6.7.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

6.7.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

6.7.4.2.1. **Compétences transversales d'ordre intellectuel**

La société actuelle n'est pas à l'abri des pseudo-sciences. Les élèves doivent donc apprendre à exercer leur jugement critique, entre autres lorsqu'ils analysent certaines publicités, certains discours à prétention scientifique ou certaines retombées de la science et de la technologie. Il leur faut conserver une distance critique à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales de même que des idées reçues et faire la part des choses, notamment entre ce qui est validé par la communauté scientifique et technologique et ce qui ne l'est pas. (5)

6.7.4.2.2. **Compétences transversales d'ordre méthodologique**



6.7.4.2.3. Compétences transversales d'ordre personnel et social

6.7.4.2.4. Compétence transversale de l'ordre de la communication

La participation des élèves à une communauté virtuelle, par exemple le fait de se joindre à un forum de discussion ou à une visioconférence pour partager de l'information, échanger des données, consulter des experts en ligne, communiquer les résultats de leur démarche et les confronter à ceux de leurs pairs, constitue une façon de mettre à profit cette compétence. (6)

6.7.4.3. **Relations avec les autres disciplines**

6.7.4.3.1. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.7.4.3.2. Domaine des langues

La langue anglaise est très répandue dans les communications scientifiques à l'échelle internationale. La connaître constitue un atout. L'atteinte d'un niveau minimal de compétence en anglais s'avère donc indispensable tant pour comprendre un article à caractère scientifique ou technologique que pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales, telle une expo-sciences. De plus, les élèves qui maîtrisent cette langue ont accès à des sources de renseignements beaucoup plus nombreuses et diversifiées. (7)

6.7.4.3.3. Domaine de l'univers social

6.7.4.3.4. Domaine des arts

6.7.4.3.5. Domaine du développement de la personne

6.7.4.3.6. Projet intégrateur

6.7.5. **Contexte pédagogique**

6.7.5.1. **Rôle de l'enseignant**

6.7.5.1.1. Proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent le développement des compétences

6.7.5.1.1.1. *Des situations complexes et diversifiées*

6.7.5.1.1.2. *Des situations signifiantes*

6.7.5.1.1.3. *Les ressources pouvant être mises à profit*

6.7.5.1.2. Soutenir la progression des apprentissages

6.7.5.1.3. Évaluer le niveau de développement des compétences

6.7.5.1.3.1. *L'aide à l'apprentissage*

6.7.5.1.3.2. *La reconnaissance des compétences*

6.7.5.2. **Rôle de l'élève**

6.7.6. **Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la chimie**

6.7.6.1. Sens de la compétence**6.7.6.2. Compétence 1 et ses composantes**

6.7.6.2.1. Cerner un problème

6.7.6.2.2. Élaborer un plan d'action

6.7.6.2.3. Analyser les résultats

6.7.6.2.4. Concrétiser le plan d'action

6.7.6.3. Attentes de fin de programme

Il énonce, s'il y a lieu, de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. Il est en mesure d'expliquer les étapes de son cheminement et son utilisation des ressources. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. (14)

6.7.6.4. Critères d'évaluation**6.7.7. Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances en chimie****6.7.7.1. Sens de la compétence****6.7.7.2. Compétence 2 et ses composantes**

6.7.7.2.1. Examiner un phénomène ou une application

6.7.7.2.2. Comprendre des principes de chimie liés au phénomène ou à l'application

6.7.7.2.3. Expliquer un phénomène ou une application sous l'angle de la chimie

6.7.7.3. Attentes de fin de programme**6.7.7.4. Critères d'évaluation****6.7.8. Compétence 3 – Communiquer sur des questions de chimie à l'aide des langages utilisés en science et en technologie****6.7.8.1. Sens de la compétence**

En chimie, la production de messages à caractère scientifique ou technologique est également un aspect important de cette compétence puisque les situations peuvent exiger des élèves qu'ils élaborent un protocole de recherche, rédigent un rapport de laboratoire, préparent un dossier technique, résument un texte, représentent les détails d'une pièce ou fassent un exposé. La prise en compte du destinataire ou des particularités du public ciblé constitue un passage obligé pour la délimitation du contexte de ces productions. Cela demande que les élèves déterminent un niveau d'élaboration accessible au public ciblé, structurent le message en conséquence et choisissent des formes et des modes de représentation appropriés à la communication. Le souci de bien utiliser les concepts, les formalismes, les symboles, les graphiques, les schémas et les dessins contribue à donner de la clarté, de la cohérence et de la rigueur au message. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. (17-18)



6.7.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

6.7.8.2.1. Participer à des échanges d'information à caractère scientifique ou technologique

6.7.8.2.2. Interpréter des messages à caractère scientifique ou technologique

6.7.8.2.3. Produire et transmettre des messages à caractère scientifique ou technologique

6.7.8.3. **Attentes de fin de programme**

Lorsque cela est nécessaire, il définit des mots, des concepts et des expressions en s'appuyant sur des sources crédibles. Parmi toute l'information consultée, il repère et utilise les éléments qu'il juge pertinents et nécessaires pour une interprétation juste du message. L'élève produit des messages structurés et clairs et les formule avec rigueur. Il respecte les conventions tout en utilisant des modes de représentation appropriés. Il choisit et utilise les outils nécessaires, dont les technologies de l'information et de la communication, qui l'aident à bien livrer son message. En tout temps, il adapte son message à ses interlocuteurs. Il est en mesure d'explicitier, en langage courant, le sens du message qu'il produit ou qu'il a interprété. (19)

6.7.8.4. **Critères d'évaluation**

6.7.9. **Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire**

6.7.9.1.1. Concepts prescrits

6.7.9.1.1.1. *Orientations*

6.7.9.1.1.2. *Concepts prescrits*

6.7.9.1.1.3. *Repères culturels possibles*

6.7.10. **Démarches, stratégies, attitudes et techniques**

6.7.10.1. **Démarches**

6.7.10.1.1. Démarche de modélisation

6.7.10.1.2. Démarche d'observation

6.7.10.1.3. Démarche d'analyse

6.7.10.1.4. Démarche expérimentale

6.7.10.1.5. Démarche empirique

6.7.10.1.6. Tableau – Stratégies

6.7.10.1.6.1. *Stratégies d'exploration*

6.7.10.1.6.2. *Stratégies d'analyse*

6.7.10.1.7. Tableau – Attitudes

6.7.10.1.7.1. *Attitudes intellectuelles*

6.7.10.1.7.2. *Attitudes comportementales*

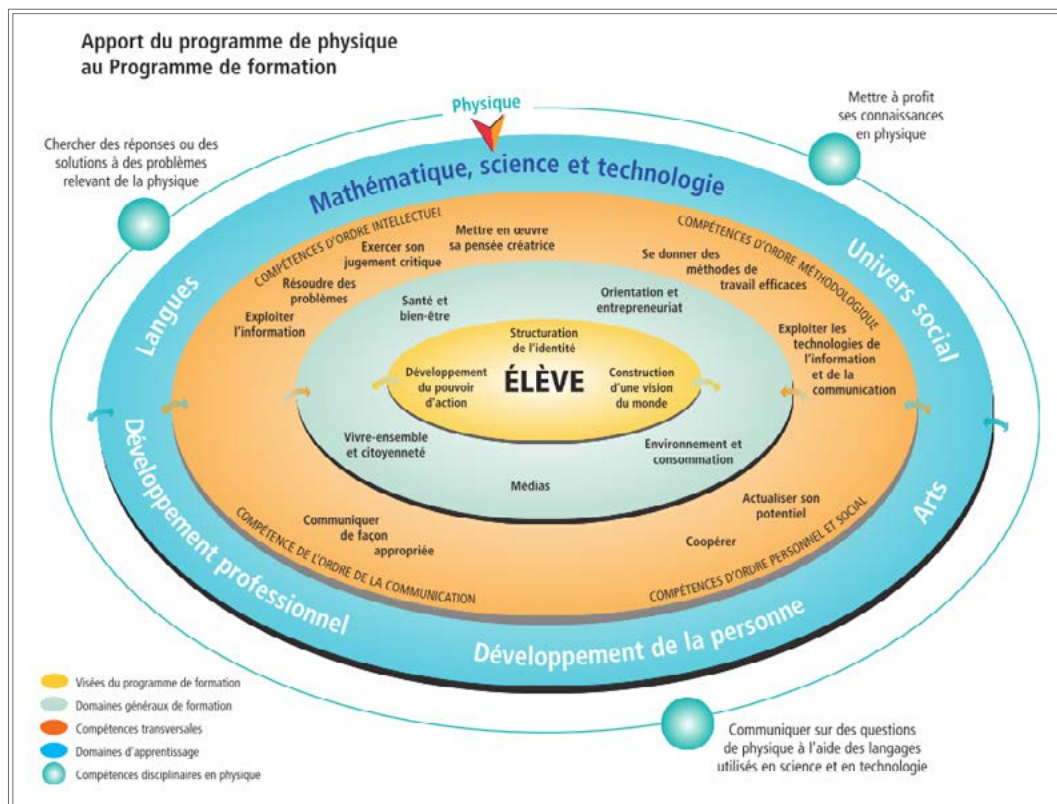
6.7.10.1.8. Tableau – Techniques



- 6.7.10.1.8.1. *Techniques liées aux manipulations*
- 6.7.10.1.8.2. *Techniques de mesure*
- 6.7.10.2. **ANNEXE A – CONTEXTUALISATION DES APPRENTISSAGES**
- 6.7.10.2.1. Contextualisation des concepts de chimie et liens avec les concepts abordés antérieurement
- 6.7.10.2.2. Gaz
 - 6.7.10.2.2.1. *Univers matériel*
 - 6.7.10.2.2.2. *Univers vivant*
 - 6.7.10.2.2.3. *Terre et espace*
 - 6.7.10.2.2.4. *Univers technologique*
- 6.7.10.2.3. Aspect énergétique des transformations
 - 6.7.10.2.3.1. *Univers matériel*
 - 6.7.10.2.3.2. *Univers vivant*
 - 6.7.10.2.3.3. *Terre et espace*
 - 6.7.10.2.3.4. *Univers technologique*
- 6.7.10.2.4. Vitesse de réaction
 - 6.7.10.2.4.1. *Univers matériel*
 - 6.7.10.2.4.2. *Univers vivant*
 - 6.7.10.2.4.3. *Terre et espace*
 - 6.7.10.2.4.4. *Univers technologique*
- 6.7.10.2.5. Équilibre chimique
 - 6.7.10.2.5.1. *Univers matériel*
 - 6.7.10.2.5.2. *Univers vivant*
 - 6.7.10.2.5.3. *Terre et espace*
 - 6.7.10.2.5.4. *Univers technologique*
- 6.7.10.3. **ANNEXE B – EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**
- 6.7.10.3.1. La production de l'hydrogène
- 6.7.10.3.2. L'aquariophilie
- 6.7.10.4. **ANNEXE C– RÉPARTITION DES CONCEPTS PRESCRITS DE L'UNIVERS MATÉRIEL DU PREMIER ET DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE**
- 6.7.10.5. Tableau – Parcours de formation générale
- 6.7.10.6. Tableau – Parcours de formation générale appliquée

6.8. **Physique**6.8.1. **Image – Apport du programme de physique au Programme de formation****Médias**

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)

6.8.2. **Présentation de la discipline**

Elle revêt aussi une grande importance pratique, notamment par sa contribution à la chimie et à l'ingénierie. Les inventions et les innovations qui appartiennent à la physique témoignent de sa vitalité et de son rôle essentiel dans le développement des sociétés. Qu'il s'agisse de santé, de sports ou de loisirs, de ressources énergétiques, de transports ou encore de télécommunications, l'apport de la physique dans la vie quotidienne est tout aussi significatif. (1)

6.8.2.1. **La culture scientifique**6.8.2.2. **Le programme**6.8.3. **Schéma – CONTRIBUTION DE L'APPRENTISSAGE DE LA PHYSIQUE À LA FORMATION DE L'ÉLÈVE**6.8.3.1. **Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la physique**6.8.3.2. **Mettre à profit ses connaissances en physique**

6.8.3.3. **Communiquer sur des questions de physique à l'aide des langages utilisés en science et en technologie**

6.8.4. **Relations entre le programme de physique et les autres éléments du Programme de formation**

6.8.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

6.8.4.1.1. Santé et bien-être

6.8.4.1.2. Environnement et consommation

6.8.4.1.3. Médias

Que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer, les élèves ont recours aux différents médias. Il importe qu'ils apprennent à devenir critiques à l'égard des renseignements qu'ils obtiennent. Ils doivent s'approprier le matériel et les codes de communication médiatiques, et constater l'influence grandissante des médias dans leur vie quotidienne et dans la société. Les films, les journaux, la télévision et plusieurs médias électroniques traitent de sujets de nature scientifique ou technologique qui présentent de multiples liens possibles avec le quotidien des jeunes. Un solide bagage de connaissances scientifiques est souvent utile pour évaluer l'information. Ces ressources doivent être exploitées par l'enseignant. Il peut par ailleurs miser sur l'intérêt que portent les jeunes aux moyens de communication pour contextualiser les apprentissages et accroître leur motivation. (4)

6.8.4.1.4. Orientation et entrepreneuriat

Les compétences propres à ce programme, de même que plusieurs des concepts, stratégies, techniques, attitudes et démarches qui les sous-tendent, s'avéreront utiles dans de nombreux secteurs d'emploi tels que l'ergothérapie, l'aéronautique et l'animation informatique. L'enseignant peut aider les élèves à en prendre conscience et mesurer leur intérêt pour ces secteurs et leur aptitude à s'engager dans des professions qui s'y rattachent. Une telle prise de conscience est particulièrement importante à la fin du secondaire, alors que les élèves sont appelés à préciser leur cheminement scolaire et professionnel. (5)

6.8.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

6.8.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

6.8.4.2.1. Compétences transversales d'ordre intellectuel

La société actuelle n'est pas à l'abri des pseudo-sciences. Les élèves doivent donc apprendre à exercer leur jugement critique, entre autres lorsqu'ils analysent certaines publicités, certains discours à prétention scientifique ou certaines retombées de la science et de la technologie. Il leur faut conserver une distance critique à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales de même que des idées reçues et faire la part des choses, notamment entre ce qui est validé par la communauté scientifique et technologique et ce qui ne l'est pas. (5)

6.8.4.2.2. Compétences transversales d'ordre méthodologique

L'essor des technologies de l'information et de la communication a largement contribué aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. Le fait que les élèves aient à

recourir à divers outils technologiques (sondes connectées à des interfaces d'acquisition de données, dessin assisté par ordinateur, logiciels de simulation, etc.) dans la résolution de problèmes scientifiques et l'expérimentation favorise le développement de leur compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. (5)

6.8.4.2.3. Compétences transversales d'ordre personnel et social

6.8.4.2.4. Compétence transversale de l'ordre de la communication

La participation des élèves à une communauté virtuelle, par exemple le fait de se joindre à un forum de discussion ou à une visioconférence pour partager de l'information, échanger des données, consulter des experts en ligne, communiquer les résultats de leur démarche et les confronter à ceux de leurs pairs, constitue une façon de mettre à profit cette compétence. (6)

6.8.4.3. **Relations avec les autres disciplines**

6.8.4.3.1. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

6.8.4.3.2. Domaine des langues

La langue anglaise est très répandue dans les communications scientifiques à l'échelle internationale. La connaître constitue un atout. L'atteinte d'un niveau minimal de compétence en anglais s'avère donc indispensable tant pour comprendre un article à caractère scientifique ou technologique que pour participer à une communauté virtuelle ou à des activités pancanadiennes ou internationales, telle une expo-sciences. De plus, les élèves qui maîtrisent cette langue ont accès à des sources de renseignements beaucoup plus nombreuses et diversifiées. (6)

6.8.4.3.3. Domaine de l'univers social

6.8.4.3.4. Domaine des arts

6.8.4.3.5. Domaine du développement de la personne

6.8.4.3.6. Projet intégrateur

6.8.5. **Contexte pédagogique**

6.8.5.1. **Rôle de l'enseignant**

6.8.5.1.1. Proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent le développement des compétences

6.8.5.1.1.1. *Des situations complexes et diversifiées*

6.8.5.1.1.2. *Des situations signifiantes*

6.8.5.1.1.3. *Les ressources pouvant être mises à profit*

6.8.5.1.2. Soutenir la progression des apprentissages

6.8.5.1.3. Évaluer le niveau de développement des compétences

6.8.5.1.3.1. *L'aide à l'apprentissage*

6.8.5.1.3.2. *La reconnaissance des compétences*



6.8.5.2. **Rôle de l'élève**

6.8.6. **Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la physique**

6.8.6.1. **Sens de la compétence**

6.8.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

6.8.6.2.1. Cerner un problème

6.8.6.2.2. Élaborer un plan d'action

6.8.6.2.3. Analyser les résultats

6.8.6.2.4. Concrétiser le plan d'action

6.8.6.3. **Attentes de fin de programme**

Il analyse les données recueillies et tire des conclusions ou des explications pertinentes. Lors de la présentation de ses résultats, il s'assure d'utiliser adéquatement les chiffres significatifs accompagnés de l'incertitude qui s'y rattache. S'il y a lieu, il juge de l'exactitude de son résultat en fonction de l'écart qu'il observe avec une valeur conventionnellement admise. Il énonce, s'il y a lieu, de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. Il est en mesure d'expliquer les étapes de son cheminement et son utilisation des ressources. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. (15)

6.8.6.4. **Critères d'évaluation**

6.8.7. **Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances en physique**

6.8.7.1. **Sens de la compétence**

6.8.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

6.8.7.2.1. Examiner un phénomène ou une application

6.8.7.2.2. Comprendre des principes de physique liés au phénomène ou à l'application

6.8.7.2.3. Expliquer un phénomène ou une application sous l'angle de la physique

6.8.7.3. **Attentes de fin de programme**

6.8.7.4. **Critères d'évaluation**

6.8.8. **Compétence 3 – Communiquer sur des questions de physique à l'aide des langages utilisés en science et en technologie**

6.8.8.1. **Sens de la compétence**

En physique, la production de messages à caractère scientifique ou technologique est également un aspect important de cette compétence puisque les situations peuvent exiger des élèves qu'ils élaborent un protocole de recherche, rédigent un rapport de laboratoire, préparent un dossier technique, résument un texte, représentent les détails d'une pièce ou fassent un exposé. La prise en compte du destinataire ou des particularités du public ciblé constitue un passage obligé pour la délimitation du contexte de ces productions. Cela demande que les élèves déterminent un niveau



d'élaboration accessible au public ciblé, structurent le message en conséquence et choisissent des formes et des modes de représentation appropriés à la communication. Le souci de bien utiliser les concepts, les formalismes, les symboles, les graphiques, les schémas et les dessins contribue à donner de la clarté, de la cohérence et de la rigueur au message. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement substantiel. (18-19)

6.8.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

6.8.8.2.1. Participer à des échanges d'information à caractère scientifique ou technologique

6.8.8.2.2. Interpréter des messages à caractère scientifique ou technologique

6.8.8.2.3. Produire et transmettre des messages à caractère scientifique ou technologique

6.8.8.3. **Attentes de fin de programme**

Lorsque cela est nécessaire, il définit des mots, des concepts et des expressions en s'appuyant sur des sources crédibles. Parmi toute l'information consultée, il repère et utilise les éléments qu'il juge pertinents et nécessaires pour une interprétation juste du message. L'élève produit des messages structurés et clairs et les formule avec rigueur. Il respecte les conventions tout en utilisant des modes de représentation appropriés. Il choisit et utilise les outils nécessaires, dont les technologies de l'information et de la communication, qui l'aident à bien livrer son message. En tout temps, il adapte son message à ses interlocuteurs. Il est en mesure d'explicitement, en langage courant, le sens du message qu'il produit ou qu'il a interprété. (20)

6.8.8.4. **Critères d'évaluation**

6.8.9. **Contenu de formation : ressources à mobiliser et à construire**

6.8.9.1.1. Concepts prescrits

6.8.9.1.1.1. *Orientations*

6.8.9.1.1.2. *Concepts prescrits*

6.8.9.1.1.3. *Repères culturels possibles*

6.8.10. **Démarches, stratégies, attitudes et techniques**

6.8.10.1. **Démarches**

6.8.10.1.1. Démarche de modélisation

La démarche de modélisation consiste à construire une représentation destinée à concrétiser une situation abstraite, difficilement accessible ou carrément invisible. Le modèle élaboré peut prendre diverses formes : texte, dessin, formule mathématique, équation chimique, programme informatique ou maquette. Au fur et à mesure que la démarche progresse, le modèle se raffine et se complexifie. Il peut être valide pendant un certain temps et dans un contexte spécifique. Mais, dans plusieurs cas, il est appelé à être modifié ou rejeté. Il importe également de considérer le contexte dans lequel il a été construit. Il doit faciliter la compréhension de la réalité, expliquer certaines propriétés de ce qu'il vise à représenter et permettre la prédiction de nouveaux phénomènes observables. (24)

- 6.8.10.1.2. Démarche d'observation
- 6.8.10.1.3. Démarche d'analyse
- 6.8.10.1.4. Démarche expérimentale
- 6.8.10.1.5. Démarche empirique
- 6.8.10.1.6. Tableau – Stratégies
 - 6.8.10.1.6.1. *Stratégies d'exploration*
 - 6.8.10.1.6.2. *Stratégies d'analyse*
- 6.8.10.1.7. Tableau – Attitudes
 - 6.8.10.1.7.1. *Attitudes intellectuelles*
 - 6.8.10.1.7.2. *Attitudes comportementales*
- 6.8.10.1.8. Tableau – Techniques
 - 6.8.10.1.8.1. *Techniques liées aux manipulations*
 - 6.8.10.1.8.2. *Techniques de mesure*
- 6.8.10.2. **ANNEXE A – CONTEXTUALISATION DES APPRENTISSAGES**
 - 6.8.10.2.1. Contextualisation des concepts généraux de physique et liens avec les concepts abordés antérieurement
 - 6.8.10.2.2. Cinématique
 - 6.8.10.2.2.1. *Univers matériel*
 - 6.8.10.2.2.2. *Univers vivant*
 - 6.8.10.2.2.3. *Terre et espace*
 - 6.8.10.2.2.4. *Univers technologique*
 - 6.8.10.2.3. Dynamique
 - 6.8.10.2.3.1. *Univers matériel*
 - 6.8.10.2.3.2. *Univers vivant*
 - 6.8.10.2.3.3. *Terre et espace*
 - 6.8.10.2.3.4. *Univers technologique*
 - 6.8.10.2.4. Transformation de l'énergie
 - 6.8.10.2.4.1. *Univers matériel*
 - 6.8.10.2.4.2. *Univers vivant*
 - 6.8.10.2.4.3. *Terre et espace*
 - 6.8.10.2.4.4. *Univers technologique*

6.8.10.2.5. Optique géométrique

Pistes de contextualisation

- Optométrie
- Photographie
- Illusion d'optique
- Prestidigitation
- Rétroviseur
- Vision dans l'air et dans l'eau
- Phénomènes lumineux (halos, mirages, arcs-en-ciel, etc.)
- Instruments d'observation (microscope, télescope, lunette astronomique, etc.)
- Albédo
- Fibre optique
- Capteur optique (33)

Optique géométrique				
<i>Concepts prescrits</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Lois de Snell-Descartes <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion <ul style="list-style-type: none"> - Rayon incident et réfléchi - Angle d'incidence et de réflexion • Réfraction <ul style="list-style-type: none"> - Rayon incident et réfracté - Angle d'incidence et de réfraction - Indice de réfraction – Images <ul style="list-style-type: none"> • Type d'image (réelle, virtuelle) • Caractéristiques de l'image (grandissement, position) 			
<i>Pistes de contextualisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Optométrie – Photographie – Illusion d'optique – Prestidigitation – Rétroviseur – Vision dans l'air et dans l'eau – Phénomènes lumineux (halos, mirages, arcs-en-ciel, etc.) – Instruments d'observation (microscope, télescope, lunette astronomique, etc.) – Albédo – Fibre optique – Capteur optique 			
	Univers matériel	Univers vivant	Terre et espace	Univers technologique
<i>Concepts abordés antérieurement</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Déviation des ondes lumineuses – Foyer d'une lentille 	<ul style="list-style-type: none"> – Constituants cellulaires visibles au microscope – Récepteurs sensoriels (œil) 	<ul style="list-style-type: none"> – Effet de serre – Couches de l'atmosphère – Saisons – Phases de la Lune – Système solaire 	<ul style="list-style-type: none"> – Standards et représentations (schémas et symboles)

6.8.10.2.5.1. *Univers matériel*6.8.10.2.5.2. *Univers vivant*6.8.10.2.5.3. *Terre et espace*6.8.10.2.5.4. *Univers technologique*

6.8.10.3. ANNEXE B – EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

6.8.10.3.1. Le train

6.8.10.3.1.1. *Intention pédagogique*6.8.10.3.1.2. *Durée approximative*6.8.10.3.1.3. *Domaine général de formation touché et axe de développement*6.8.10.3.1.3.1. *Médias*

- Appropriation des modalités de production de documents médiatiques

La simulation de la chute d'un train demande une adaptation de la vitesse de défilement des images qui exige l'utilisation stratégique de diverses technologies de l'information. (34)

6.8.10.3.1.4. *Description de l'activité*6.8.10.3.1.4.1. *Amorce*6.8.10.3.1.4.2. *Activité proposée*

L'analyse du mouvement d'un projectile doit conduire à la mise en évidence de l'indépendance des deux composantes de ce mouvement, soit le mouvement rectiligne uniforme et le mouvement rectiligne uniformément accéléré.

Les élèves réalisent un montage expérimental qui permet de lancer une bille à une vitesse initiale horizontale, d'observer, d'étudier et de formaliser son mouvement. Il est suggéré d'utiliser un stroboscope électronique, un appareil photo et un tableau quadrillé comme toile de fond. (34)

6.8.10.3.1.5. *Production attendue*

Les élèves doivent produire un document faisant état de la résolution du problème, y compris :

- l'explication de la compréhension initiale du problème et l'identification des éléments qui ont fait avancer la représentation;
- la planification;
- la photo avec les mesures prises et les calculs effectués pour déterminer la distance réelle parcourue selon les deux dimensions;
- les graphiques de la distance et de la vitesse en fonction du temps;
- les calculs et stratégies nécessaires à la simulation (vitesse de tournage par rapport à la vitesse de projection). (34)

6.8.10.3.1.6. *Compétence disciplinaire ciblée*

Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la physique

- Cerner un problème
 - Représentation initiale du problème (identification de la trajectoire du train, de la force qui s'exerce [faire abstraction de la force de frottement] et du type de mouvement induit)
 - Identification des données initiales (hauteur réelle et simulée de la chute)
 - Reformulation du problème en faisant appel à des concepts scientifiques (détermination de la vitesse de tournage d'un corps en chute libre)
- Élaborer un plan d'action
- Sélection d'une piste de résolution du problème

- Identification des ressources nécessaires (caméra, stroboscope, concepts de cinématique, etc.)
- Détermination des étapes du plan d'action – Concrétiser le plan d'action
- Exécution des manipulations et des opérations requises (prise de la photo)
- Collecte des données et autres observations pouvant être utiles (mesures à partir de la photo)
- Analyser les résultats
 - Établissement des liens entre les résultats et les concepts scientifiques (analyse de la photo, calcul de la vitesse et de l'accélération)
 - Jugement quant à la pertinence de la solution ou de la réponse proposée (analyse des résultats expérimentaux, détermination de la vitesse de tournage) (35)

6.8.10.3.1.7. *Compétences transversales ciblées*

6.8.10.3.1.8. *Ressources (prévues dans le contenu de formation)*

6.8.10.3.1.8.1. *Concepts prescrits*

6.8.10.3.1.8.2. *Démarches*

6.8.10.3.1.9. *Critères d'évaluation*

6.8.10.3.2. Le manège physique

6.8.10.4. **ANNEXE C– RÉPARTITION DES CONCEPTS PRESCRITS DE L'UNIVERS MATÉRIEL
DU PREMIER ET DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE**

6.8.10.5. Tableau – Parcours de formation générale

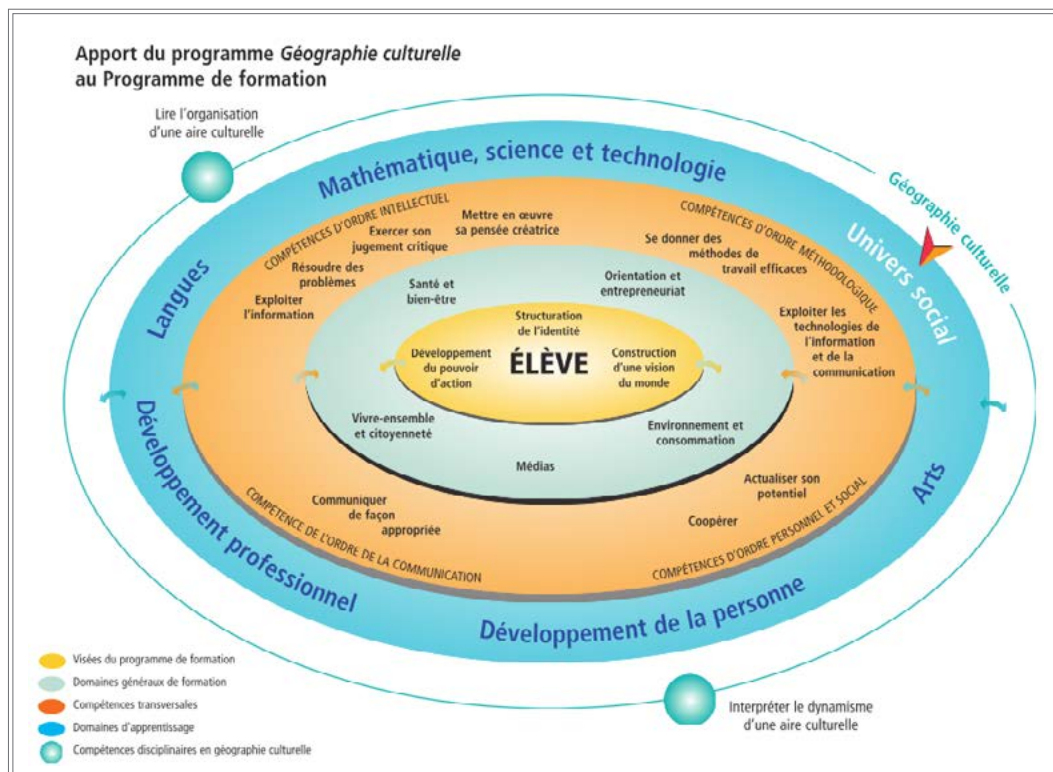
6.8.10.6. Tableau – Parcours de formation générale appliquée

7.2. Géographie culturelle

7.2.1. Apport du programme *Géographie culturelle* au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



7.2.2. Présentation de la discipline

7.2.2.1. Apport du programme à la formation des élèves

7.2.2.2. Nature du programme

7.2.2.3. Dynamique des compétences disciplinaires

7.2.3. Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Le programme Monde contemporain amène les élèves de cinquième secondaire à interpréter des problèmes auxquels les sociétés actuelles font face et à prendre position sur des enjeux qui s'y posent. Ils apprennent que les problèmes se présentent de manière différente selon l'échelle temporelle ou spatiale utilisée. L'enseignant invite les élèves à interpréter des problèmes du monde contemporain en adoptant les perspectives géographique et historique et en tenant compte des dimensions économique et politique. Enfin, comme le programme porte sur l'étude de grandes préoccupations mondiales du présent, les élèves sont également appelés à considérer le traitement médiatique qui en est fait afin de dégager l'influence que ce dernier peut exercer sur l'opinion publique et sur leur opinion. (3)

7.2.4. **Relations entre le programme Géographie culturelle et les autres éléments du Programme de formation**

7.2.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

7.2.4.1.1. Santé et bien-être

7.2.4.1.2. Orientation et entrepreneuriat

7.2.4.1.3. Environnement et consommation

7.2.4.1.4. Médias

Lors de l'étude des aires culturelles prescrites par le programme Géographie culturelle, les élèves sont amenés à considérer des formes d'expression artistique, ce qui leur permet de comprendre davantage leur propre culture tout autant que celle des autres. Ils utilisent des outils technologiques et différents types de documents à des fins de recherche et de communication. Ils apprennent à respecter la propriété intellectuelle. Ce programme est propice à l'exploration du domaine général de formation Médias, puisque le jugement critique des élèves est maintes fois sollicité, particulièrement lorsqu'ils doivent apprécier la validité de l'information recueillie. (4)

7.2.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

7.2.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

7.2.4.2.1. Compétence d'ordre intellectuel

7.2.4.2.2. Compétences d'ordre méthodologique

Les élèves doivent se donner des méthodes de travail efficaces pour étudier des aires culturelles. Il leur faut recenser, évaluer et mobiliser les ressources nécessaires. Ils doivent aussi analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de la démarche utilisée. Ce faisant, ils développent la compétence Se donner des méthodes de travail efficaces.

Les outils technologiques et les instruments de communication sont devenus indispensables, car leur utilisation facilite l'accessibilité à des sources d'information multiples et variées. Ils favorisent la recherche et le traitement de l'information et facilitent les échanges à distance. Les élèves sont appelés à y recourir, notamment dans le cadre de leurs productions. Ils apprennent ainsi à exploiter les technologies de l'information et de la communication. (5)

7.2.4.2.3. Compétences d'ordre personnel et social

7.2.4.2.4. Compétence de l'ordre de la communication

7.2.4.3. **Relations avec les domaines d'apprentissage**

7.2.4.3.1. Domaine des langues

7.2.4.3.2. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

7.2.4.3.3. Domaine des arts

7.2.4.3.4. Domaine du développement de la personne

7.2.4.3.5. Domaine du développement professionnel



7.2.5. **Contexte pédagogique**

7.2.5.1. **Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis**

7.2.5.2. **L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur**

7.2.5.3. **Des ressources multiples et variées**

L'enseignant doit faire de la classe un milieu riche et stimulant, ce qui implique que l'école mette à la disposition des élèves une diversité de ressources, telles que des cartes, des journaux, des revues, des atlas thématiques et des encyclopédies. Le recours à des ressources variées suppose que les élèves ont un large accès aux technologies de l'information et de la communication, qu'ils utilisent tant comme outils de recherche que comme support pour leurs réalisations. Par ailleurs, le monde étant en perpétuel changement et la lecture des aires culturelles ainsi que l'interprétation de leur dynamisme exigeant des élèves qu'ils soient constamment informés au regard de l'actualité internationale, l'école doit offrir des ressources sans cesse renouvelées. (7)

7.2.5.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes, ouvertes et complexes**

7.2.5.5. **Une évaluation adaptée**

7.2.6. **Compétence 1 – Lire l'organisation d'une aire culturelle**

7.2.6.1. **Sens de la compétence**

7.2.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

7.2.6.2.1. Décoder des paysages de l'aire culturelle

7.2.6.2.2. Saisir le sens des actions humaines sur l'organisation de l'aire culturelle

7.2.6.2.3. Recourir au langage cartographique

7.2.6.3. **Attentes de fin de cycle**

7.2.6.4. **Critères d'évaluation**

7.2.7. **Compétence 2 – Interpréter le dynamisme d'une aire culturelle**

7.2.7.1. **Sens de la compétence**

7.2.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

7.2.7.2.1. Cerner des mouvements caractéristiques du dynamisme de l'aire culturelle

7.2.7.2.2. Analyser des changements dans l'aire culturelle

7.2.7.2.3. Expliquer des tendances observées dans l'aire culturelle

7.2.7.2.4. Établir l'apport de l'étude du dynamisme d'une aire culturelle à l'exercice de la citoyenneté

7.2.7.3. **Attentes de fin de cycle**

7.2.7.4. **Critères d'évaluation**

7.2.8. **Schéma – Structure du programme**



7.2.9. Contenu de formation

7.2.9.1. Schéma – Éléments prescrits du contenu de formation

7.2.9.2. Angle d'entrée

7.2.9.3. Objets d'apprentissage

7.2.9.4. Concepts

7.2.9.5. Connaissances liées à la géographie des aires culturelles

7.2.9.6. Autres ressources à exploiter pour développer les compétences

7.2.9.6.1. Repères culturels

7.2.9.6.2. Techniques

7.2.9.7. Aires culturelles

7.2.9.7.1. Aire culturelle africaine

7.2.9.7.2. Schéma – Aire culturelle africaine

7.2.9.7.3. Aire culturelle arabe

Les changements dans les mentalités découlent aussi de l'accessibilité accrue à l'information pour le plus grand nombre grâce aux technologies de l'information et de la communication. Cette réalité a facilité la diffusion des idées et l'augmentation des échanges entre les populations des pays de l'aire culturelle arabe et les membres de la diaspora. Les médias contribuent, par ailleurs, à la diffusion de la langue arabe dans le monde. (22)

7.2.9.7.4. Schéma – Aire culturelle arabe

7.2.9.7.5. Aire culturelle indienne

7.2.9.7.6. Schéma – Aire culturelle indienne

7.2.9.7.7. Aire culturelle latino-américaine

7.2.9.7.8. Schéma – Aire culturelle latino-américaine

7.2.9.7.9. Aire culturelle occidentale

7.2.9.7.10. Schéma – Aire culturelle occidentale

7.2.9.7.11. Aire culturelle orientale

7.2.9.7.12. Schéma – Aire culturelle orientale

7.2.10. Techniques

7.2.10.1. Interprétation et réalisation d'une carte

7.2.10.1.1. Interprétation d'une carte thématique ou schématique

7.2.10.1.2. Réalisation d'une carte thématique

7.2.10.1.3. Réalisation d'une carte schématique

7.2.10.1.4. Schéma – Exemple de carte thématique

7.2.10.1.5. Schéma – Exemple de carte schématique

7.2.10.2. **Interprétation d'un paysage**

7.2.10.3. **Réalisation d'un croquis géographique de paysage**

Un croquis est une représentation dessinée d'un paysage qui peut être réalisée à partir d'une photographie ou d'une observation sur le terrain.

Pour réaliser un croquis géographique, l'élève doit :

- déterminer l'intention
- observer le paysage à représenter
- retenir les éléments à représenter
- dégager les trois plans : plan rapproché, plan moyen et arrière-plan
- choisir les symboles pour représenter les éléments
- tracer le croquis du paysage
- concevoir une légende
- donner un titre (39)

7.2.10.3.1. Schéma – Exemple de paysage et de croquis géographique de paysage (Pays de la Loire, France)

7.2.10.4. **Interprétation d'un document écrit**

Un document écrit est le reflet de la société qui l'a produit. Il peut s'agir, entre autres, d'un article de journal ou de revue, d'une lettre, d'un texte. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et en dégager du sens.

Pour interpréter un document écrit, l'élève doit :

- déterminer la nature et le type de document
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres marqueurs de temps
- repérer la source
- établir s'il s'agit d'un texte d'époque ou non
- décoder le titre
- déterminer l'idée principale
- **déterminer les idées importantes**
- regrouper et synthétiser les idées importantes
- mettre en relation et comparer l'information tirée d'autres documents :
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (41)

7.2.10.4.1. Exemple de document écrit

7.2.10.5. **Interprétation d'un document iconographique**

Un document iconographique est le reflet de la société qui l'a produit ou qui en est le sujet. Il peut s'agir, entre autres, d'une photographie, d'une peinture, d'un dessin, d'une caricature. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens.

Pour interpréter un document iconographique, l'élève doit :

- déterminer la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
- établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée d'autres documents :
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (42)

7.2.10.5.1. Exemple de document iconographique

7.2.10.6. **Interprétation et réalisation d'un diagramme**

7.2.10.6.1. Interprétation d'un diagramme

7.2.10.6.2. Réalisation d'un diagramme

7.2.10.6.3. Exemple de diagramme

7.2.10.7. **Interprétation et réalisation d'un tableau**

7.2.10.7.1. Interprétation d'un tableau

7.2.10.7.2. Réalisation d'un tableau

7.2.10.7.3. Exemple de tableau

7.2.10.8. **Tableaux**

7.2.10.8.1. Synthèse du contenu de formation du programme Géographie culturelle – 5e secondaire

7.2.10.8.2. Synthèse des connaissances liées à la géographie des aires culturelles

7.2.10.8.3. Synthèse du contenu de formation du programme Monde contemporain – 5e secondaire

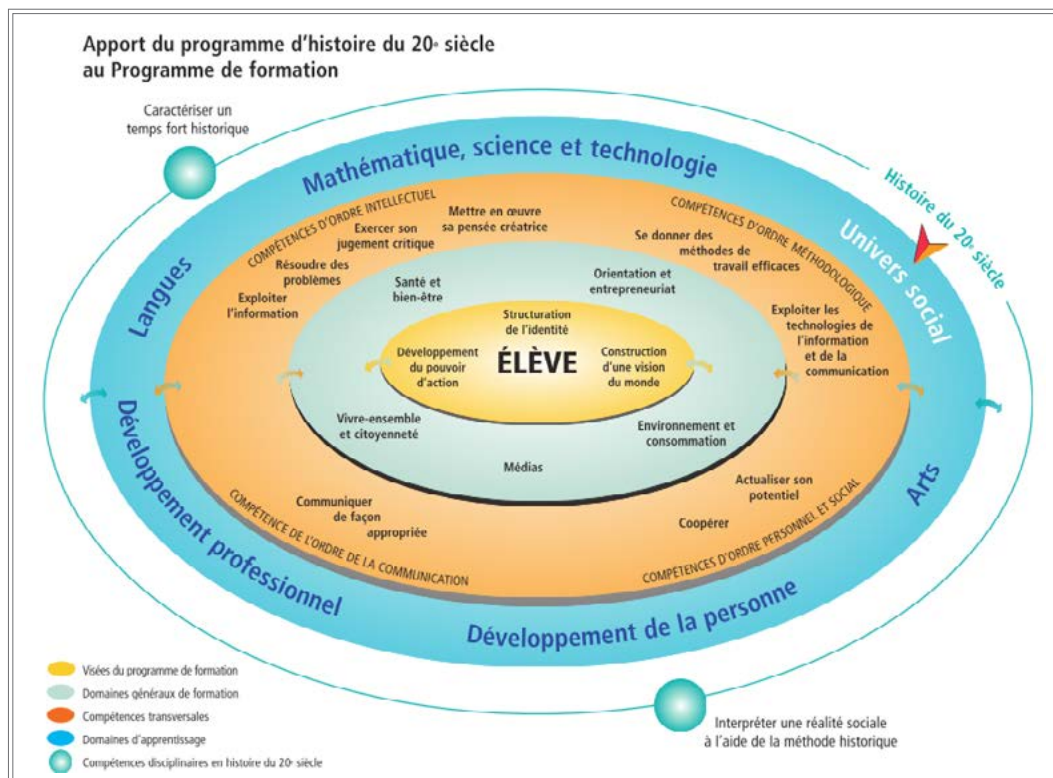
7.2.10.8.4. Synthèse du contenu de formation du programme Histoire du 20e siècle – 5e secondaire

7.3. Histoire du 20^e siècle

7.3.1. Apport du programme d'histoire du 20^e siècle au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



7.3.2. Présentation de la discipline

7.3.2.1. Apport du programme à la formation des élèves

7.3.2.2. Nature du programme

7.3.2.3. Dynamique des compétences disciplinaires

7.3.3. Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Le programme Monde contemporain amène les élèves de cinquième secondaire à interpréter des problèmes auxquels les sociétés actuelles font face et à prendre position sur des enjeux qui s'y posent. Ils apprennent que les problèmes se présentent de manière différente selon l'échelle temporelle ou spatiale utilisée. L'enseignant invite les élèves à interpréter des problèmes du monde contemporain en adoptant les perspectives géographique et historique et en tenant compte des dimensions économique et politique. Enfin, comme le programme porte sur l'étude de grandes préoccupations mondiales du présent, les élèves sont également appelés à considérer le traitement médiatique qui en est fait afin de dégager l'influence que ce dernier peut exercer sur l'opinion publique et sur leur opinion. (2)

7.3.4. **Relations entre le programme d'histoire du 20^e siècle et les autres éléments du Programme de formation**

7.3.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

7.3.4.1.1. Santé et bien-être

7.3.4.1.2. Orientation et entrepreneuriat

7.3.4.1.3. Environnement et consommation

7.3.4.1.4. Médias

Au cours de leurs recherches sur des réalités sociales du 20^e siècle, les élèves recueillent des données provenant de différentes sources qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Ils recourent alors à leur jugement critique pour discriminer les sources, traiter l'information recueillie et faire la distinction entre les faits et les opinions. Par exemple, lorsqu'ils caractérisent un temps fort historique, ils relèvent des points de vue dans des documents de diverse nature. Cela nécessite une analyse au regard du contenu, du langage utilisé et du message implicite véhiculé, et ce, particulièrement en ce qui concerne les intérêts en cause. Des documents de propagande, diffusés durant le 20^e siècle, pourraient être considérés lors de l'étude des temps forts historiques et des réalités sociales. Les compétences visées par le programme répondent à l'intention éducative du domaine général de formation Médias, en ce qu'elles favorisent le développement d'une pensée critique et nuancée vis-à-vis des médias. (5)

7.3.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

7.3.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

7.3.4.2.1. Compétence d'ordre intellectuel

7.3.4.2.2. Compétences d'ordre méthodologique

Les recherches des élèves sont facilitées par le recours aux technologies de l'information et de la communication. Celles-ci leur permettent d'avoir accès à une diversité de sources documentaires. Ils peuvent également utiliser ces technologies comme support dans la transmission des résultats de leurs recherches. (5)

7.3.4.2.3. Compétences d'ordre personnel et social

7.3.4.2.4. Compétence de l'ordre de la communication

7.3.4.3. **Relations avec les domaines d'apprentissage**

7.3.4.3.1. Domaine des langues

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule de la communication orale et écrite. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour communiquer clairement les résultats de leurs recherches, les élèves se réfèrent à des sources médiatiques, font appel à leurs compétences langagières et à un ensemble de stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale acquises notamment en langue d'enseignement. En retour, les connaissances et les concepts acquis lors de l'étude du programme d'histoire du 20^e siècle peuvent les aider à

mieux comprendre et à mieux interpréter des textes utilisés dans les disciplines du domaine des langues. (6)

7.3.4.3.2. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

7.3.4.3.3. Domaine des arts

7.3.4.3.4. Domaine du développement de la personne

7.3.4.3.5. Domaine du développement professionnel

7.3.5. **Contexte pédagogique**

7.3.5.1. **Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis**

7.3.5.2. **L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur**

7.3.5.3. **Des ressources multiples et variées**

L'enseignant doit faire de la classe un milieu riche et stimulant, ce qui implique que l'école mette à la disposition des élèves une diversité de ressources, telles que des cartes, des journaux, des revues, des atlas thématiques et des encyclopédies. Le recours à des ressources variées suppose que les élèves aient un large accès aux technologies de l'information et de la communication qu'ils utilisent tant comme outils de recherche que comme support pour leurs réalisations. Par ailleurs, le monde étant en perpétuel changement, et l'étude des temps forts historiques ainsi que l'interprétation des réalités sociales exigeant des élèves qu'ils soient constamment informés au regard de l'actualité internationale, l'école doit offrir des ressources sans cesse renouvelées. (8-9)

7.3.5.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes**

7.3.5.5. **Une évaluation adaptée**

L'évaluation vise tout d'abord à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs apprentissages pour les aider à progresser. Cette rétroaction peut porter sur un ou des apprentissages spécifiques. Ainsi, un enseignant qui constate qu'un élève éprouve de la difficulté à examiner des sources pourrait lui proposer une activité qui l'amènerait à distinguer les points de vue d'historiens, d'auteurs et de médias. (9)

7.3.1. **Compétence 1 – Caractériser un temps fort historique**

7.3.1.1. **Sens de la compétence**

Pour caractériser un temps fort historique, les élèves le cernent à l'aide de documents qu'ils analysent avec rigueur. Cela leur permet de déterminer dans quelles sociétés et à quel moment se déroulent les événements liés au temps fort historique et sur quels territoires ils surviennent. Ils en arrivent aussi à identifier des acteurs concernés, tels que des États, des institutions internationales, des entreprises ou des médias, et à relever leurs actions. Cerner un temps fort historique exige des élèves qu'ils tiennent compte de divers aspects de société.

En examinant les sources documentaires, les élèves se demandent, par exemple, dans quel contexte les documents ont été produits, qui en est l'auteur et quel est le point de vue exprimé. Les élèves comparent aussi les points de vue présentés dans les documents afin d'y reconnaître

des éléments communs et des éléments différents. Ainsi, ils apprennent à faire preuve de jugement critique à l'égard des sources utilisées. (10)

7.3.1.2. **Compétence 1 et ses composantes**

7.3.1.2.1. Cerner un temps fort historique

7.3.1.2.2. Examiner des sources

Relever des points de vue • Reconnaître des éléments communs et différents dans des points de vue d'historiens, d'auteurs et de médias • Considérer le contexte de production des sources (11)

7.3.1.2.3. Considérer un temps fort historique sous l'angle de la durée

7.3.1.3. **Attentes de fin d'année**

7.3.1.4. **Critères d'évaluation**

7.3.2. **Compétence 2 – Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique**

7.3.2.1. **Sens de la compétence**

7.3.2.2. **Compétence 2 et ses composantes**

7.3.2.2.1. Formuler une hypothèse

7.3.2.2.2. Analyser une réalité sociale

7.3.2.2.3. Établir l'apport de l'étude d'une réalité sociale à l'exercice de la citoyenneté

7.3.2.3. **Attentes de fin de d'année**

7.3.2.4. **Critères d'évaluation**

7.3.3. **Schéma – Structure du programme**

7.3.4. **Contenu de formation**

7.3.4.1. **Schéma – Éléments prescrits du contenu de formation**

7.3.4.2. **Angle d'entrée**

7.3.4.3. **Objets d'apprentissage**

7.3.4.4. **Concepts**

7.3.4.5. **Connaissances historiques liées aux réalités sociales**

7.3.4.6. **Autres ressources à exploiter pour développer les compétences**

7.3.4.6.1. Repères culturels

7.3.4.6.2. Repères de temps

7.3.4.6.3. Techniques

7.3.4.7. **Réalités sociales**

7.3.4.7.1. L'hégémonie européenne

7.3.4.7.2. Schéma – L'hégémonie européenne

7.3.4.7.3. Crises et conflits

7.3.4.7.4. Schéma – Crises et conflits

7.3.4.7.5. Un monde divisé

7.3.4.7.6. Schéma – Un monde divisé

7.3.4.7.7. Le monde au tournant du siècle

L'interprétation de la réalité sociale doit mettre en lumière de nouveaux rapports de force au lendemain de l'effondrement du bloc de l'Est. De nouveaux pôles politiques et économiques émergent en Europe et en Asie à la fin du 20^e siècle. Ce siècle prend fin dans un contexte d'instabilité qui soulève des questions importantes, notamment les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement; les changements économiques et sociaux liés aux mouvements migratoires; la redéfinition des pouvoirs des États; la disparité dans la répartition de la richesse; et la légitimité des interventions extérieures dans des zones de tensions et de conflits. Le tournant du siècle se caractérise par un contexte d'instabilité politique, par la mondialisation de l'économie favorisée par les technologies de l'information, voire par de puissantes entreprises transnationales. Le phénomène de mondialisation et l'homogénéisation des cultures provoquent de nombreuses affirmations identitaires. Cette réalité invite à comprendre le dynamisme des aires culturelles, objet d'interprétation du programme de géographie culturelle.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation associé à la réalité sociale Le monde au tournant du siècle. Les élèves sont appelés à caractériser un temps fort historique choisi par l'enseignant. Le temps fort historique à caractériser doit générer un questionnement en lien avec la réalité sociale Le monde au tournant du siècle. Le choix du temps fort rejoindra l'intérêt des élèves s'il est d'actualité. Les élèves sont aussi appelés à interpréter la réalité sociale sous l'angle de l'affirmation identitaire. (31)

7.3.4.7.8. Schéma – Le monde au tournant du siècle

7.3.5. **Techniques**

7.3.5.1. **Interprétation et réalisation d'une carte**

7.3.5.1.1. Interprétation d'une carte

7.3.5.1.2. Réalisation d'une carte

7.3.5.1.3. Schéma – Exemple de carte

7.3.5.2. **Interprétation d'un document écrit**

Un document écrit est le reflet de la société qui l'a produit. Il peut s'agir, entre autres, d'un article de journal, d'une lettre, d'un traité ou d'un texte. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et en dégager du sens selon le questionnement posé.

Pour interpréter un document écrit, l'élève doit :

- déterminer la nature et le type de document

- repérer le nom de l’auteur et sa fonction
- repérer la date ou d’autres marqueurs de temps
- repérer la source
- établir s’il s’agit d’un texte d’époque ou non
- décoder le titre
- déterminer l’idée principale
- déterminer les idées importantes
- regrouper et synthétiser les idées importantes
- mettre en relation et comparer l’information tirée d’autres documents :
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (36)

7.3.5.2.1. Exemple de document écrit

7.3.5.3. **Interprétation et réalisation d’une ligne du temps**

7.3.5.3.1. Interprétation d’une ligne du temps

7.3.5.3.2. Réalisation d’une ligne du temps

7.3.5.3.3. Schéma – Exemple de ligne du temps

7.3.5.4. **Interprétation d’un document iconographique**

Un document iconographique est le reflet de la société qui l’a produit ou qui en est le sujet. Il peut s’agir, entre autres, d’une photographie, d’une peinture, d’un dessin, d’une caricature. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens.

Pour interpréter un document iconographique, l’élève doit :

- déterminer la nature du document
- établir s’il s’agit d’une image de la réalité ou d’une reconstitution
- repérer le nom de l’auteur et sa fonction
- repérer la date ou d’autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l’époque
- établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l’information tirée d’autres documents :
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (39)

7.3.5.4.1. Exemple de document iconographique

7.3.5.5. **Interprétation et réalisation d’un diagramme**

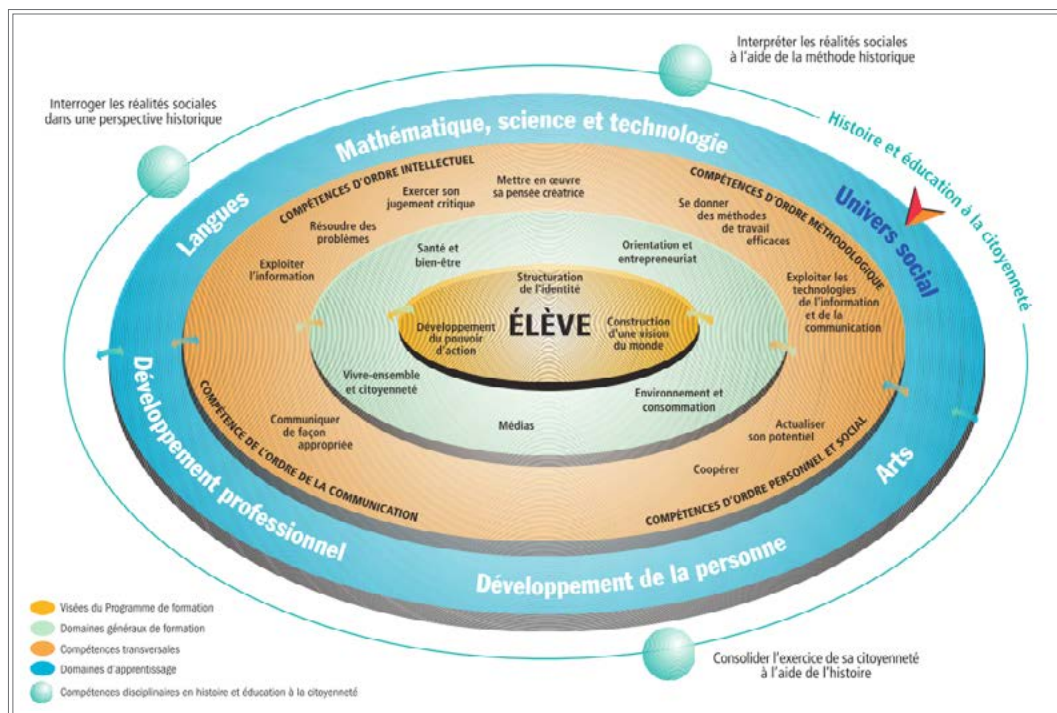
- 7.3.5.5.1. Interprétation d'un diagramme
- 7.3.5.5.2. Réalisation d'un diagramme
- 7.3.5.5.3. Exemple de diagramme
- 7.3.5.6. **Interprétation et réalisation d'un tableau**
- 7.3.5.6.1. Interprétation d'un tableau
- 7.3.5.6.2. Réalisation d'un tableau
- 7.3.5.6.3. Exemple de tableau
- 7.3.5.7. **Tableaux**
- 7.3.5.7.1. Synthèse du contenu de formation du programme d'histoire du 20^e siècle – 5^e secondaire
- 7.3.5.7.2. Synthèse du contenu de formation du programme Monde contemporain – 5^e secondaire
- 7.3.5.7.3. Synthèse du contenu de formation du programme de géographie culturelle – 5^e secondaire

7.4. **Histoire et éducation à la citoyenneté**

7.4.1. **Apport du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au Programme de formation**

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



7.4.2. **Présentation de la discipline**



7.4.2.1. **Apport de la discipline à la formation des élèves**

7.4.2.2. **Conception de la discipline**

7.4.2.3. **Dynamique des compétences disciplinaires**

7.4.2.4. **Schéma – DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

7.4.3. **Du primaire au deuxième cycle du secondaire**

7.4.4. **Relations entre le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation**

7.4.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

Au cours de leurs recherches sur les réalités sociales, les élèves doivent recueillir des données provenant de différents documents qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il leur faut alors exercer leur jugement critique afin de distinguer les faits des opinions et se construire une représentation nuancée des réalités sociales. Les compétences visées par le programme rejoignent ici l'intention éducative du domaine Médias en favorisant le développement d'une pensée critique et d'un regard éthique à leur endroit. (5-6)

7.4.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

Les documents occupent une place centrale en histoire et éducation à la citoyenneté. Aussi les élèves qui développent leurs compétences dans cette discipline doivent-ils apprendre à chercher, à sélectionner et à exploiter l'information de façon systématique et critique. Leur recherche est facilitée par le recours aux technologies de l'information et de la communication, qu'ils peuvent utiliser aussi comme support à la transmission des résultats. Ils doivent s'approprier le langage utilisé dans la discipline, y recourir afin de communiquer de diverses façons les conclusions de leurs investigations et faire fréquemment appel à leur jugement critique, notamment lorsqu'ils évaluent la pertinence des documents consultés et qu'ils prennent en considération leur propre cadre de référence et celui des auteurs qu'ils consultent. C'est le cas également lorsqu'ils empruntent le regard d'acteurs et de témoins de l'époque, lorsqu'ils cherchent à dépasser les explications monocausales ou encore lorsqu'ils fondent et font valoir leur opinion sur des enjeux de société. (6)

7.4.4.3. **Relations avec les autres domaines d'apprentissage**

7.4.5. **Contexte pédagogique**

7.4.5.1. **Rôle des élèves en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté**

7.4.5.2. **L'enseignant : un guide et un médiateur**

7.4.5.3. **Des ressources multiples et variées**

L'enseignant s'assure également de faire de la classe un lieu riche et stimulant, ce qui implique que les élèves ont accès à une diversité de ressources. Celles-ci peuvent se trouver dans l'environnement immédiat (bibliothèque, classe multimédia, communauté, etc.) ou nécessiter des sorties éducatives (musées, centres d'interprétation, entreprises, etc.). Par ailleurs, le recours aux événements de l'actualité dans les situations d'apprentissage et d'évaluation permet d'ouvrir la classe aux réalités sociales du monde actuel. À cet effet, les messages médiatiques peuvent constituer

une ressource signifiante, particulièrement en ce qui concerne l'interrogation des réalités sociales du présent.

Les ressources utiles au développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté sont donc extrêmement variées : cartes, plans, médias, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. L'accessibilité à plusieurs de ces ressources suppose que les élèves puissent recourir aux technologies de l'information et de la communication comme outil de recherche et comme support de leurs réalisations. (9)

7.4.5.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes, ouvertes et complexes**

Pour faciliter le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être significantes, ouvertes et complexes, représenter pour les élèves un défi à leur mesure et offrir des conditions incitant au retour réflexif sur leur démarche et leurs productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens quand ils réalisent que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel, y compris leur environnement immédiat, leur région. La situation sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité ou à des problématiques relevant de domaines généraux de formation.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est ouverte lorsqu'elle permet aux élèves d'explorer plusieurs avenues plutôt qu'une seule, qu'elle comporte des tâches variées (sélectionner des documents, évaluer différents points de vue d'acteurs ou de témoins de la réalité sociale, comparer des sociétés entre elles, déterminer des liens de causalité, etc.), qu'elle favorise l'utilisation de différents médias de recherche et de communication et qu'elle peut donner lieu à divers types de productions. (9)

7.4.5.5. **Une évaluation adaptée**

7.4.1. **Compétence 1 – Interroger les réalités sociales dans une perspective historique**

7.4.1.1. **Sens de la compétence**

7.4.1.2. **Compétence 1 et ses composantes**

7.4.1.2.1. Explorer les réalités sociales à la lumière du passé

7.4.1.2.2. Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

7.4.1.2.3. Envisager les réalités sociales dans leur complexité

7.4.1.2.4. Porter un regard critique sur sa démarche

7.4.1.3. **Attentes de fin de cycle**

7.4.1.4. **Critères d'évaluation**

7.4.1.5. **Développement de la compétence Interroger les réalités sociales dans une perspective historique**

- 7.4.1.5.1. Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation
- 7.4.1.5.2. Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser
- 7.4.1.5.3. Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève
- 7.4.2. **Compétence 2 – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique**
- 7.4.2.1. **Sens de la compétence**
- 7.4.2.2. **Compétence 2 et ses composantes**
- 7.4.2.2.1. Établir les faits des réalités sociales
- 7.4.2.2.2. Expliquer les réalités sociales
- 7.4.2.2.3. Relativiser son interprétation des réalités sociales
- 7.4.2.2.4. Porter un regard critique sur sa démarche
- 7.4.2.3. **Attentes de fin de cycle**
- 7.4.2.4. **Critères d'évaluation**
- 7.4.2.5. **Développement de la compétence Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique**
- 7.4.2.5.1. Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation
- 7.4.2.5.2. Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser
- 7.4.2.5.3. Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève
- 7.4.3. **Compétence 3 – Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire**
- 7.4.3.1. **Sens de la compétence**
- Au deuxième cycle du secondaire, les élèves sont invités à prendre davantage conscience de leur responsabilité citoyenne et à faire preuve d'un plus grand engagement de manière à consolider l'exercice de leur citoyenneté. Ils sont susceptibles d'accroître leur confiance dans leur capacité d'action en reconnaissant l'importance de l'action humaine comme moteur du changement social et en déterminant la portée de la conquête des droits, notamment ceux liés à la vie démocratique. Les élèves sont de plus appelés à débattre d'enjeux qui mettent en cause des valeurs et des rapports sociaux, qui suscitent des réflexions d'une importance primordiale pour le développement de la société et qui forcent à faire des choix d'importance pour l'avenir. Il leur faut donc reconnaître des enjeux de société du présent et les analyser en tenant compte des propositions des groupes en présence et de leurs répercussions éventuelles. Cela exige également qu'ils examinent les solutions possibles et qu'ils s'ouvrent à la délibération dans le respect de la diversité des points de vue. Enfin, ils doivent être capables d'énoncer, de justifier et de faire valoir leur opinion de façon démocratique dans le cadre des institutions publiques, par exemple, l'école, les médias ou le conseil municipal. (23)
- 7.4.3.2. **Compétence 3 et ses composantes**
- 7.4.3.2.1. Rechercher les fondements de son identité sociale

- 7.4.3.2.2. Établir les bases de la participation à la vie collective
- 7.4.3.2.3. Débattre d'enjeux de société
- 7.4.3.2.4. Comprendre l'utilité d'institutions publiques
- 7.4.3.2.5. Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique
- 7.4.3.2.6. Porter un regard critique sur sa démarche
- 7.4.3.3. **Attentes de fin de cycle**
- 7.4.3.4. **Critères d'évaluation**
- 7.4.3.5. **Développement de la compétence Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire**
- 7.4.3.5.1. Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation
- 7.4.3.5.2. Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser
- 7.4.3.5.3. Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève
- 7.4.4. **Schéma – Structure du programme**
- 7.4.5. **Contenu de formation**
- 7.4.5.1. **Schéma organisationnel**
- 7.4.5.2. **Schéma – ORGANISATION DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRE ET DES ÉLÉMENTS PRESCRITS DU CONTENU DE FORMATION**
- 7.4.5.2.1. Angle d'entrée
- 7.4.5.2.2. Objets d'apprentissage
- 7.4.5.2.3. Concepts
- 7.4.5.2.4. Connaissances
- 7.4.5.2.5. « Ailleurs »
- 7.4.5.3. **Autres ressources à exploiter pour développer les compétences disciplinaires**
- 7.4.5.3.1. Repères culturels

Les tableaux des repères culturels comportent des exemples qui font référence soit à la réalité sociale à l'étude, soit aux sociétés d'ailleurs. Ils ont été sélectionnés en fonction de l'angle d'entrée. Bien qu'ils ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques, l'exploitation en classe de repères culturels est prescriptive et permet aux élèves d'élargir leur vision du monde et leur compréhension des réalités sociales en leur offrant l'occasion de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ces repères peuvent prendre diverses formes – événement, produit médiatique, objet de la vie courante – et se rapporter indifféremment à un personnage, une réalisation artistique, une référence territoriale, une œuvre littéraire, une découverte scientifique, un mode de pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. En histoire et éducation à la citoyenneté, ces

repères renvoient parfois à des éléments du patrimoine et acquièrent alors le statut de documents auxquels se référer. (33)

7.4.5.3.2. Repères de temps

7.4.5.3.3. Techniques

7.4.6. **Schéma – Première année du deuxième cycle**

7.4.7. **Les Premiers occupants**

7.4.7.1. **Schéma – LES PREMIERS OCCUPANTS**

7.4.7.2. **Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

7.4.8. **L'émergence d'une société en Nouvelle-France**

7.4.8.1. **Schéma – L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIÉTÉ EN NOUVELLE-FRANCE**

7.4.8.2. **Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

7.4.9. **Le changement d'empire**

7.4.9.1. **Schéma – LE CHANGEMENT D'EMPIRE**

7.4.9.2. **Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

7.4.10. **Revendications et luttes dans la colonie britannique**

En 1792, aux premières élections, les membres de la bourgeoisie professionnelle canadienne-française sont majoritaires en chambre. Ils revendiquent davantage de pouvoir. Dès les premières réunions de l'assemblée, les députés s'affrontent à propos de questions linguistiques. Deux partis, le Parti canadien, qui deviendra plus tard le Parti patriote, et le British Party, s'opposent aussi lors de crises parlementaires importantes. Des enjeux, comme le financement de la construction des prisons et le contrôle des dépenses publiques et des subsides, entraînent des revendications et des luttes soutenues. Cela permet à l'éloquence politique et au journalisme d'opinion de s'épanouir. Par exemple, Louis-Joseph Papineau, président de la Chambre, Étienne Parent, directeur du journal *Le Canadien*, Edmund Bailey O'Callaghan, rédacteur du *Vindicator and Canadian Advertiser* et député, ainsi qu'Adam Thom, rédacteur en chef du *Montreal Herald*, s'emploient résolument à faire valoir leurs opinions. (47)

7.4.10.1. **Schéma – REVENDICATIONS ET LUTTES DANS LA COLONIE BRITANNIQUE**

7.4.10.2. **Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

7.4.11. **La formation de la fédération canadienne**

7.4.11.1. **Schéma – LA FORMATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE**

7.4.11.2. **Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

7.4.12. **La modernisation de la société québécoise**

Paradoxalement, malgré l'important ralentissement de l'économie, c'est pendant les années de crise que s'amorcent les mutations qui affecteront la société québécoise. Le domaine des communications de masse – radio, presse, téléphonie et cinéma – prend de l'expansion et l'influence américaine est de plus en plus présente. L'opposition au conservatisme politique, social et religieux et l'ouverture au changement social se manifestent et s'affirment au sein de différents mouvements, notamment celui des femmes. Idola Saint-Jean, Thérèse Casgrain et Carrie Derrick sont parmi celles qui militent pour l'obtention du droit de vote. En dépit de résistances politiques, sociales et religieuses particulièrement vives au cours des années du gouvernement Duplessis, les valeurs et les mentalités de la société québécoise se transforment. Ce changement, précurseur de la Révolution tranquille, se remarque en milieu urbain et rural, mais s'y déploie à des rythmes différents.

La tendance vers une société de consommation, apparue entre les deux guerres, s'intensifie et s'accélère après la Seconde Guerre mondiale. Au cours des décennies qui suivent, le Québec connaît de grandes transformations sur tous les plans, notamment en ce qui concerne les mentalités, influencées par l'arrivée de la télévision en 1952. C'est également au cours de ces années que la société québécoise, comme le reste de l'Amérique du Nord, vit une importante poussée démographique : le baby-boom. (55)

7.4.12.1. **Schéma – LA MODERNISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE**

7.4.12.2. **Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

ICI

La modernisation de la société québécoise

- Mary Travers, dite La Bolduc
- Armand Frappier et le frère Marie-Victorin
- L'Office national du film
- Place Ville-Marie
- André Laurendeau
- Les Plouffe, de Roger Lemelin
- Pauline Julien
- L'école polyvalente et le cégep
- Les belles-sœurs, de Michel Tremblay (58)

REPÈRES CULTURELS	ICI	AILLEURS				
	La modernisation de la société québécoise	Algérie	Cuba	Inde	République populaire de Chine	Suède
	<ul style="list-style-type: none"> • Mary Travers, dite La Bolduc • Armand Frappier et le frère Marie-Victorin • L'Office national du film • Place Ville-Marie • André Laurendeau • <i>Les Plouffe</i>, de Roger Lemelin • Pauline Julien • L'école polyvalente et le cégep • <i>Les belles-sœurs</i>, de Michel Tremblay 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Appel au peuple algérien</i> • Houari Boumediene • Le rai 	<ul style="list-style-type: none"> • Ernesto Che Guevara • Mariano Rodríguez • La baie des Cochons 	<ul style="list-style-type: none"> • Mohandas K. Gandhi • L'hindouïsme • Le système des zamindari 	<ul style="list-style-type: none"> • Mao Zédong • La Porte de la paix céleste • L'art de l'affiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaf Palme • Domaine royal de Drottningholm • Fifi Brindacier, d'Astrid Lindgren

- 1922 : avènement de la radio

1929

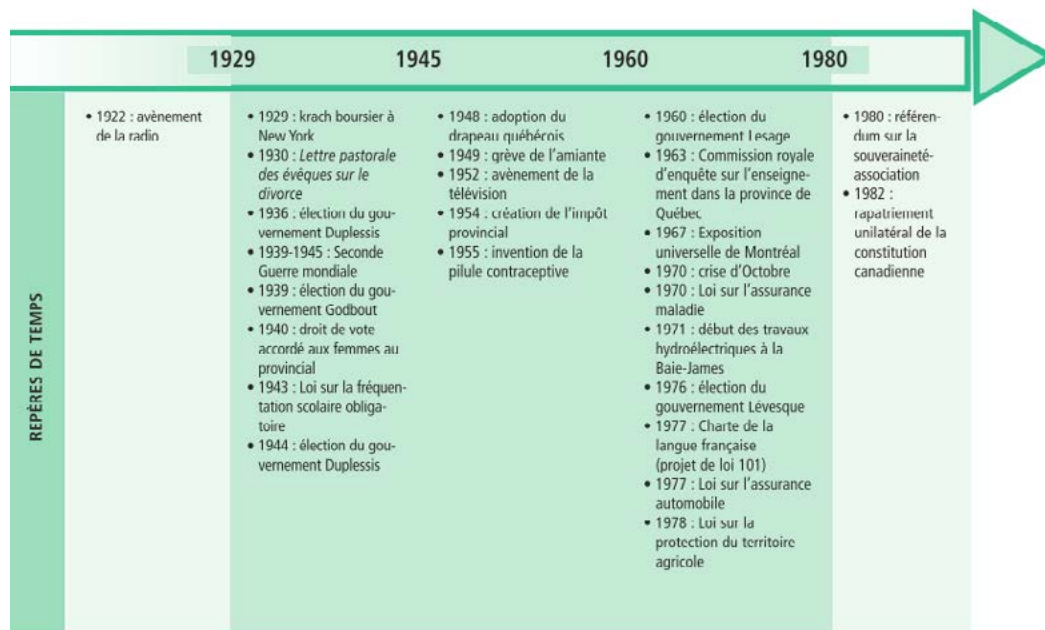
- 1929 : krach boursier à New York
- 1930 : Lettre pastorale des évêques sur le divorce
- 1936 : élection du gouvernement Duplessis
- 1939-1945 : Seconde Guerre mondiale
- 1939 : élection du gouvernement Godbout
- 1940 : droit de vote accordé aux femmes au provincial
- 1943 : Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire
- 1944 : élection du gouvernement Duplessis

1945 1960

- 1948 : adoption du drapeau québécois
- 1949 : grève de l'amiante
- 1952 : avènement de la télévision
- 1954 : création de l'impôt provincial
- 1955 : invention de la pilule contraceptive
- 1960 : élection du gouvernement Lesage
- 1963 : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec
- 1967 : Exposition universelle de Montréal
- 1970 : crise d'Octobre
- 1970 : Loi sur l'assurance maladie
- 1971 : début des travaux hydroélectriques à la Baie-James
- 1976 : élection du gouvernement Lévesque
- 1977 : Charte de la langue française (projet de loi 101)
- 1977 : Loi sur l'assurance automobile
- 1978 : Loi sur la protection du territoire agricole

1980

- 1980 : référendum sur la souveraineté-association
- 1982 : rapatriement unilatéral de la constitution canadienne (59)



7.4.13. Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

7.4.13.1. Schéma – LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DEPUIS 1980

7.4.13.2. Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

7.4.14. Schéma – Deuxième année du deuxième cycle

7.4.15. Population et peuplement

7.4.15.1. Schéma – POPULATION ET PEUPLEMENT

7.4.15.2. AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

7.4.16. Économie et développement

7.4.16.1. Schéma – ÉCONOMIE ET DÉVELOPPEMENT

7.4.16.2. Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

7.4.17. Culture et mouvements de pensée

7.4.17.1. Schéma – CULTURE ET MOUVEMENTS DE PENSÉE

7.4.17.2. Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

7.4.18.

Pouvoir et pouvoirs

Les Églises, les syndicats, les corporations professionnelles, le patronat, les médias, les organisations militantes sont autant d'exemples de ces pouvoirs qui agissent non seulement sur l'État, mais aussi sur leurs propres assemblées, sur leurs opposants, sur l'opinion publique, etc. Il s'agit en somme de pouvoirs qui s'influencent les uns les autres et qui parfois s'opposent. Une dynamique s'instaure et lie groupes d'influence et pouvoir. (79)

7.4.18.1.

Schéma – POUVOIR ET POUVOIRS

Relations de pouvoir entre :

- l'Église et l'État
- les milieux financiers et l'État
- les Autochtones et l'État
- les mouvements syndicaux et l'État
- les mouvements féministes et l'État
- les médias et l'État
- les groupes linguistiques et l'État
- les mouvements nationalistes et l'État
- les mouvements environnementaux et l'État
- les mouvements de justice sociale et l'État

Relations de pouvoir :

- fédérales-provinciales (81)

Périodes	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine de 1867 à nos jours
CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION	<p>Relations de pouvoir entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les administrateurs de la colonie et les Amérindiens • l'Église et l'État • la colonie et la métropole 	<p>Relations de pouvoir entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'Église et l'État • les marchands britanniques de la colonie et le Gouverneur • la Chambre d'assemblée et le Gouverneur • les Patriotes et le Gouverneur • les Réformistes et le Gouverneur 	<p>Relations de pouvoir entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'Église et l'État • les milieux financiers et l'État • les Autochtones et l'État • les mouvements syndicaux et l'État • les mouvements féministes et l'État • les médias et l'État • les groupes linguistiques et l'État • les mouvements nationalistes et l'État • les mouvements environnementaux et l'État • les mouvements de justice sociale et l'État <p>Relations de pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • fédérales provinciales

7.4.18.2.

Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

7.4.19.

Un enjeu de société du présent

7.4.19.1.

Schéma – UN ENJEU DE SOCIÉTÉ DU PRÉSENT

7.4.19.2.

Tableau – AUTRES RESSOURCES À EXPLOITER POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

7.4.20.

Techniques

7.4.20.1.

Interprétation et réalisation d'une ligne du temps

7.4.20.1.1.

Interprétation d'une ligne du temps

7.4.20.1.2. Réalisation d'une ligne du temps

7.4.20.1.3. Schéma – Exemple – Le droit à la représentation politique

7.4.20.2. **Interprétation et réalisation d'une carte**

7.4.20.2.1. Interprétation d'une carte

7.4.20.2.2. Réalisation d'une carte

7.4.20.2.3. Schéma – Exemple – Le commerce triangulaire

7.4.20.3. **Interprétation d'un document écrit**

Apprendre à interpréter des documents écrits (article de journal, lettre, traité, texte fondateur, etc.) est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. Les documents écrits utilisés dans la discipline sont des reflets de la société qui les a produits. Il faut les utiliser avec un regard historique en vue d'en tirer de l'information. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et dégager du sens. (92)

7.4.20.3.1. Exemple

7.4.20.3.2. Interprétation d'un document écrit

7.4.20.4. **Interprétation d'un document iconographique**

Apprendre à interpréter des documents iconographiques (photographie, peinture, dessin, caricature, etc.) est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. Les documents iconographiques utilisés dans la discipline sont des reflets de la société qui les a produits. Il faut les utiliser avec un regard historique en vue d'en tirer de l'information. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens. (93)

7.4.20.4.1. Exemple

7.4.20.4.2. Interprétation d'un document iconographique

- déterminer la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- décomposer le document en éléments constitutifs
 - déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
 - établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (93)

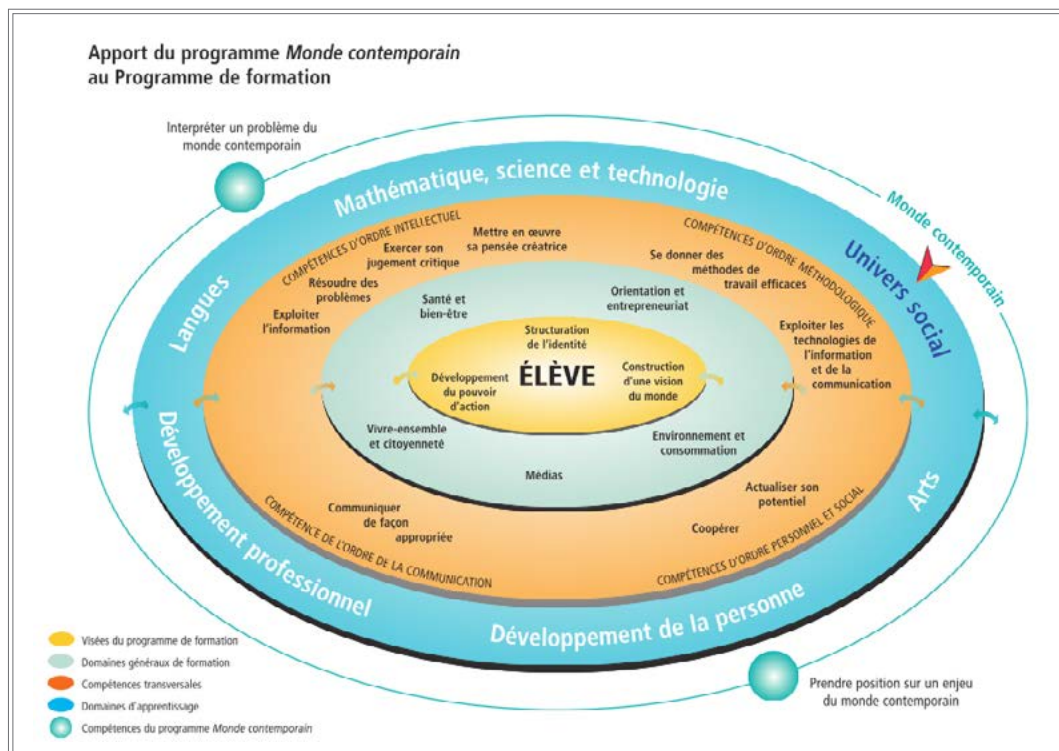
- 7.4.20.5. **Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples**
 - 7.4.20.5.1. Interprétation d'un tableau à entrées multiples
 - 7.4.20.5.2. Réalisation d'un tableau à entrées multiples
 - 7.4.20.5.3. Exemple
- 7.4.20.6. **Interprétation et réalisation d'un diagramme**
 - 7.4.20.6.1. Interprétation d'un diagramme
 - 7.4.20.6.2. Réalisation d'un diagramme
 - 7.4.20.6.3. Exemple
- 7.4.20.7. **Tableaux et schémas**
 - 7.4.20.7.1. Synthèse du contenu de formation – Première année du deuxième cycle
 - 7.4.20.7.2. Synthèse du contenu de formation – Deuxième année du deuxième cycle
 - 7.4.20.7.3. Concepts prescrits – Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième cycle
 - 7.4.20.7.4. Concepts prescrits – Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Premier cycle
 - 7.4.20.7.5. Concepts prescrits – Programme de géographie – Premier cycle
 - 7.4.20.7.6. Contenu de formation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté – Primaire

7.5. Monde contemporain

7.5.1. Apport du programme Monde contemporain au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



7.5.2. Présentation du programme

7.5.2.1. Apport du programme à la formation des élèves

7.5.2.2. Nature du programme

7.5.2.3. Dynamique des compétences

Pour élaborer leur prise de position sur un enjeu, les élèves s'appuient sur certains des éléments qu'ils ont dégagés lors de leur interprétation du problème. Ils examinent de façon critique différents points de vue sur la question et le traitement médiatique qui est en fait. Cette prise de position apporte en retour un éclairage additionnel à leur interprétation du problème. (2)

7.5.3. Du primaire au deuxième cycle du secondaire

7.5.4. Relations entre le programme Monde contemporain et les autres éléments du Programme de formation

7.5.4.1. Relations avec les domaines généraux de formation

7.5.4.1.1. Santé et bien-être

7.5.4.1.2. Orientation et entrepreneuriat

7.5.4.1.3. Environnement et consommation

7.5.4.1.4. Médias

Au cours de leurs recherches sur des problèmes et des enjeux du monde contemporain, les élèves recueillent des données provenant de différentes sources qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il leur faut alors exercer leur jugement critique pour discriminer les sources, traiter l'information recueillie et distinguer les faits des opinions.

Lorsqu'ils prennent position sur un enjeu, ils doivent considérer le traitement médiatique qui en est fait. Les compétences visées par le programme rejoignent ici l'intention éducative du domaine général de formation Médias en favorisant le développement d'une pensée critique et d'un regard éthique à l'égard des médias. (4-5)

7.5.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

7.5.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

Pour interpréter un problème ou prendre position sur un enjeu du monde contemporain, les élèves doivent savoir exploiter l'information, c'est-à-dire la chercher, la sélectionner et la traiter de façon systématique et critique à partir de sources variées. Leurs recherches sont facilitées par le recours aux technologies de l'information et de la communication. Ils peuvent également utiliser ces technologies comme support dans la transmission des résultats de ces recherches. De plus, le fait de devoir recourir à une démarche de recherche rigoureuse les aide à se donner des méthodes de travail efficaces.

L'interprétation de problèmes tout comme la prise de position sur des enjeux du monde contemporain exigent des élèves qu'ils fassent preuve de jugement critique à l'égard des sources d'information. Ils doivent non seulement en évaluer la crédibilité, mais s'interroger sur l'influence qu'elles exercent sur leur opinion. Pour prendre le recul nécessaire, il leur faut consulter une variété de sources afin de confirmer ou d'infirmer l'information recueillie dans les médias de masse. Ils sont par ailleurs souvent appelés à recourir à des stratégies de résolution de problèmes et ils doivent faire appel à leur pensée créatrice, notamment lorsqu'ils cherchent des actions possibles pour appuyer leur opinion et qu'ils identifient des instances où ces actions pourraient être entreprises.

Les élèves doivent mettre à profit leur compétence à communiquer lorsque vient le moment de faire connaître, de diverses façons, les conclusions de leurs recherches et d'exprimer leur opinion au regard d'enjeux du monde contemporain. (5)

7.5.4.3. **Relations avec les domaines d'apprentissage**

7.5.4.3.1. Domaine des langues

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule de la communication orale et écrite. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour communiquer clairement leur interprétation d'un problème et leur prise de position sur un enjeu du monde contemporain, les élèves se réfèrent à des sources médiatiques, mobilisent leurs compétences langagières et font appel à un ensemble de stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale acquises, notamment, en langue d'enseignement. En retour, les connaissances acquises et

les concepts construits dans le programme Monde contemporain peuvent les aider à mieux comprendre et interpréter des textes utilisés dans les disciplines du domaine des langues. (6)

7.5.4.3.2. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

7.5.4.3.3. Domaine des arts

7.5.4.3.4. Domaine du développement de la personne

7.5.4.3.5. Domaine du développement professionnel

7.5.4.4. **Relations avec le projet intégrateur**

Le projet intégrateur se caractérise par l'intégration explicite des acquis accumulés par les élèves au cours de leur cheminement scolaire, en ce qui concerne tant les compétences disciplinaires et transversales que les domaines généraux de formation. Il offre ainsi aux élèves l'occasion de réinvestir la démarche de recherche utilisée en sciences humaines, que le programme Monde contemporain contribue à développer, et de mettre à profit les compétences, les concepts et les connaissances propres à ce programme. La démarche d'intégration qu'ils sont appelés à réaliser peut aussi leur permettre d'approfondir leur compréhension des thèmes prescrits par ce programme. Par ailleurs, les problèmes et les enjeux dont ils font l'étude leur fournissent autant de pistes pour le choix et l'élaboration de projets intégrateurs. Ils pourraient, par exemple, mener à terme un projet individuel ou collectif en élaborant et en mettant en œuvre des moyens d'action pour faire valoir leur position sur un enjeu du monde contemporain, que ce soit par la conception de sites Web ou la conduite d'actions communautaires. (7)

7.5.5. **Contexte pédagogique**

7.5.5.1. **Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis**

7.5.5.2. **L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur**

7.5.5.3. **Des ressources multiples et variées**

L'enseignant s'assure de faire de la classe un lieu riche et stimulant, c'est-à-dire un lieu où les élèves ont accès à une diversité de ressources – cartes, journaux, revues, documents audiovisuels, témoignages, atlas thématiques, encyclopédies, etc. – qui peuvent nécessiter des sorties éducatives ou se trouver dans l'environnement immédiat – bibliothèque, classe multimédia, communauté, etc. Le recours à des sources variées suppose que les élèves aient facilement accès aux technologies de l'information et de la communication, autant comme outils de recherche que comme support de leurs réalisations. Par ailleurs, le monde étant en perpétuel changement et l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain exigeant des élèves qu'ils s'intéressent à l'actualité internationale, il importe que l'école offre des ressources sans cesse renouvelées. (9)

7.5.5.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes**

7.5.5.5. **Une évaluation adaptée**

7.5.1. **Compétence 1 – Interpréter un problème du monde contemporain**

7.5.1.1. **Sens de la compétence**

Pour interpréter un problème, les élèves doivent d'abord le cerner, c'est-à-dire en déterminer les éléments constitutifs. Ils s'appuient à cette fin sur des sources d'information qu'ils ont préalablement discriminées. L'information ainsi recueillie et traitée devrait leur permettre de préciser le contexte dans lequel le problème se manifeste, d'identifier des acteurs concernés – tels des États, des institutions internationales, des entreprises multinationales, des groupes de citoyens ou des médias – et de relever des faits. Ils reconnaissent différentes manières dont le problème se présente dans le monde. (11)

7.5.1.2. **Compétence 1 et ses composantes**

7.5.1.2.1. Cerner le problème

7.5.1.2.2. Analyser le problème

7.5.1.2.3. Envisager le problème dans sa globalité

7.5.1.2.4. Porter un regard critique sur sa démarche

7.5.1.3. **Attentes de fin d'année**

7.5.1.4. **Critères d'évaluation**

7.5.1.5. **Développement de la compétence**

7.5.1.5.1. Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation

7.5.1.5.2. Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser

7.5.1.5.3. Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève

7.5.2. **Compétence 2 – Prendre position sur un enjeu du monde contemporain**

7.5.2.1. **Sens de la compétence**

Prendre position sur un enjeu du monde contemporain, c'est participer, en tant que citoyen responsable, à la délibération sociale. Cela exige des élèves qu'ils examinent des points de vue variés concernant cet enjeu. Ils s'interrogent sur ce qui peut influencer leur raisonnement, notamment le traitement médiatique qui est fait de l'enjeu. Ils débattent de ce dernier et envisagent des occasions de participation sociale. Les enjeux sur lesquels les élèves sont appelés à prendre position découlent des problèmes qu'ils ont interprétés. Un enjeu naît généralement d'une opposition d'intérêts en cause dans le traitement d'un problème. Dans les débats que cela suscite, des acteurs soutiennent leur point de vue et avancent des pistes de solution.

Pour prendre position sur un enjeu, les élèves doivent examiner les points de vue avancés par différents acteurs, notamment des États, des institutions internationales, des entreprises multinationales, des groupes de citoyens ou des médias, afin d'établir les principaux points de controverse. Ils pourront alors réaliser que ces points de vue s'appuient généralement sur des valeurs qui reflètent les intérêts de ceux qui les défendent. Ils doivent en outre envisager les avantages et les inconvénients des pistes de solution proposées par les acteurs.

Lorsqu'ils prennent position sur un enjeu, les élèves sont amenés à en débattre : il leur faut exprimer leur opinion et s'appuyer sur des arguments pour la défendre. Ils doivent considérer la manière dont les médias⁷ traitent cet enjeu. Cela leur permet de dégager l'influence que le traitement

médiatique peut exercer sur leur opinion et sur l'opinion publique. Ils sont également appelés à faire preuve d'ouverture en examinant des opinions différentes de la leur afin d'en arriver, au terme de leur démarche de recherche, à une position nuancée.

7. C'est-à-dire tout moyen de transmission de l'information à l'intention du grand public : radio, télévision, presse écrite, sites Web, blogues, etc. (15)

7.5.2.2. **Compétence 2 et ses composantes**

7.5.2.2.1. Examiner des points de vue relatifs à l'enjeu

7.5.2.2.2. Considérer le traitement médiatique de l'enjeu

Reconnaître les choix de certains médias dans le traitement de l'enjeu • Dégager l'influence des médias sur son opinion (16)

7.5.2.2.3. Débattre de l'enjeu

7.5.2.2.4. Envisager des occasions de participation sociale

7.5.2.2.5. Porter un regard critique sur sa démarche

7.5.2.3. **Attentes de fin d'année**

7.5.2.4. **Critères d'évaluation**

7.5.2.5. **Développement de la compétence**

7.5.2.5.1. Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation

7.5.2.5.2. Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser

7.5.2.5.3. Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève

7.5.3. **Schéma – Structure du programme**

7.5.4. **Contenu de formation**

7.5.4.1. **Schéma – Éléments prescrits du contenu de formation**

7.5.4.1.1. Angle d'entrée

7.5.4.1.2. Objets d'apprentissage

7.5.4.1.3. Concepts

7.5.4.1.4. Connaissances liées aux thèmes

7.5.4.2. **Autres ressources à exploiter pour développer les compétences**

7.5.4.2.1. Repères culturels

Les repères culturels peuvent prendre diverses formes – ententes internationales, événements, produits médiatiques – et se rapporter indifféremment à un personnage, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à un mode de pensée, etc. Leur exploitation permet aux élèves d'élargir leur vision du monde en leur offrant

l'occasion de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. (23)

7.5.4.2.2. Techniques

7.5.4.3. **Thèmes**

7.5.4.3.1. Environnement

7.5.4.3.2. Schéma – ENVIRONNEMENT

7.5.4.3.3. Population

7.5.4.3.4. Schéma – POPULATION

7.5.4.3.5. Pouvoir

Les États qui adhèrent à des accords acceptent de se soumettre à certaines contraintes : objectifs à atteindre, échéances, etc. En cela, des institutions internationales exercent certaines pressions sur les actions des États. Par exemple, dans le domaine de la culture, on observe une tendance à l'uniformisation, notamment en ce qui a trait au cinéma, et, dans le domaine du droit international, on assiste à l'instauration de tribunaux. De plus, les activités des entreprises multinationales, parce qu'elles dépassent les frontières des pays, sont soumises à des réglementations internationales qui, elles aussi, remettent en question les pouvoirs des États. (28)

7.5.4.3.6. Schéma – POUVOIR

7.5.4.3.7. Richesse

7.5.4.3.8. Schéma – RICHESSE

7.5.4.3.9. Tensions et conflits

7.5.4.3.10. Schéma – TENSIONS ET CONFLITS

7.5.4.4. **Techniques**

7.5.4.4.1. Interprétation et réalisation d'une carte

7.5.4.4.1.1. *Interprétation d'une carte*

7.5.4.4.1.2. *Réalisation d'une carte*

7.5.4.4.2. Interprétation d'un document écrit

Apprendre à interpréter un document écrit (article de journal, lettre, traité, texte fondateur, etc.) est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Un document écrit est le reflet de la société qui l'a produit. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et en dégager du sens.

Interprétation d'un document écrit

- déterminer la nature et le type de document
- relever le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps

- repérer la source
- établir s'il s'agit d'un texte d'époque ou non
- décoder le titre
- déterminer l'idée principale
- prendre en note les idées importantes
- regrouper et synthétiser les idées importantes
- mettre en relation et comparer l'information tirée d'autres documents
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (35)

7.5.4.4.3. Interprétation et réalisation d'une ligne du temps

7.5.4.4.3.1. *Interprétation d'une ligne du temps*

7.5.4.4.3.2. *Réalisation d'une ligne du temps*

7.5.4.4.4. Interprétation d'un document iconographique

Apprendre à interpréter un document iconographique (photographie, peinture, dessin, caricature, etc.) est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Un document iconographique est le reflet de la société qui l'a produit. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens.

Interprétation d'un document iconographique

- déterminer la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- relever le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- décomposer le document en éléments constitutifs
 - déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
 - établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement (37)

7.5.4.4.5. Interprétation et réalisation d'un diagramme

7.5.4.4.5.1. *Interprétation d'un diagramme*

7.5.4.4.5.2. *Réalisation d'un diagramme*

7.5.4.4.6. Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples

- 7.5.4.4.6.1. *Interprétation d'un tableau à entrées multiples*
- 7.5.4.4.6.2. *Réalisation d'un tableau à entrées multiples*
- 7.5.5. **Tableaux et schémas**
- 7.5.5.1. Tableau – Synthèse du contenu de formation du programme Monde contemporain – Troisième année du deuxième cycle
- 7.5.5.2. Schéma – CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ – PRIMAIRE
- 7.5.5.3. Tableau – TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ – PREMIER CYCLE
- 7.5.5.4. Tableau – Concepts prescrits – Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Premier cycle
- 7.5.5.5. Schéma – TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE – PREMIER CYCLE
- 7.5.5.6. Tableau – Concepts prescrits – Programme de géographie – Premier cycle
- 7.5.5.7. Tableau – Synthèse du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Première année du deuxième cycle
- 7.5.5.8. Tableau – Synthèse du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième année du deuxième cycle
- 7.5.5.9. Tableau – Concepts prescrits – Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième cycle

8.1. **Présentation du domaine**



8.1.1. **Contribution du domaine des arts à la formation générale des élèves**

La formation artistique du deuxième cycle du secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du premier cycle et met l'accent sur la construction de sens, l'expression et la symbolisation dans la création, l'interprétation et l'appréciation. Elle vise donc le développement des mêmes compétences, l'approfondissement des apprentissages et une exploitation plus diversifiée des ressources auxquelles l'élève a accès. En art dramatique, en danse et en musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres, alors qu'en arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des images, soit des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine, des images médiatiques et des réalisations des pairs. (1-2)

8.1.2. **Arts et multimédia**

Les nouvelles formes d'expression sont familières à l'adolescent d'aujourd'hui, qui s'intéresse volontiers à l'utilisation des différents langages, outils et procédés technologiques.

La quête de nouvelles façons de créer, incorporant de plus en plus les avancées technologiques au domaine des arts, a donné naissance au multimédia comme champ de création.

Au cours des dernières décennies, les créateurs des différentes sphères de la production ont orienté leur travail vers la recherche de formes d'art plus globales et intégratives. L'avènement des technologies de l'information et de la communication a aussi contribué au décroisement et au renouvellement des pratiques et a généré des œuvres inédites et novatrices.

Ces nouvelles formes d'expression sont familières à l'adolescent d'aujourd'hui, qui s'intéresse volontiers à l'utilisation des différents langages, outils et procédés technologiques. Aussi l'intégration du multimédia à l'enseignement des arts représente-t-elle une avenue susceptible de répondre aux goûts et aux besoins de formation des élèves. La possibilité de choisir ce mode d'expression leur offre une gamme plus large de moyens de création et d'interprétation et peut aussi enrichir leur façon d'apprécier les œuvres.

Suivant cette tendance, les quatre programmes du domaine des arts permettent dorénavant à l'école d'offrir, au deuxième cycle du secondaire, une formation optionnelle associant le multimédia à l'une ou l'autre des quatre disciplines artistiques. Le multimédia permet de combiner des textes, des images et des sons créés à l'aide de différentes technologies. Les élèves découvrent ainsi

d'autres manières de construire du sens par la représentation, l'expression et la symbolisation de formes gestuelles, visuelles ou sonores. Selon la discipline concernée, ils peuvent marier, par exemple, la présence réelle et la représentation virtuelle (diaporama, vidéo, film, projection en trois dimensions ou autres).

Compte tenu de sa nature, le multimédia favorise la mise en place de projets novateurs. En explorant le potentiel d'intégration, de diffusion et d'interaction du multimédia, l'élève peut à la fois poursuivre son appropriation des ressources créatrices d'un art spécifique et découvrir les nombreuses possibilités d'actions réciproques entre cet art et les moyens technologiques, de même que la convivialité de ces moyens. De cette manière, il fait écho aux pratiques actuelles des artistes professionnels et peut amorcer, s'il y a lieu, une démarche susceptible de le mener aux formations postsecondaires offertes dans plusieurs carrières liées au multimédia. (2)

8.1.3. Formation obligatoire et formation optionnelle

Deux choix s'offrent à l'élève : une formation dans une discipline artistique donnée ou une formation associant une discipline artistique au multimédia

Présente à chacune des années du deuxième cycle, la formation obligatoire permet à l'élève de poursuivre le développement de ses compétences artistiques.

Une formation optionnelle peut s'ajouter si l'élève souhaite approfondir et diversifier ses apprentissages en arts. Deux choix s'offrent alors à lui : une formation dans une discipline artistique donnée ou une formation associant une discipline artistique au multimédia. La première, Art dramatique, Arts plastiques, Danse ou Musique, permet d'amorcer ou de poursuivre selon les pratiques habituelles le développement des compétences liées à la discipline choisie. La seconde, Art dramatique et multimédia, Arts plastiques et multimédia, Danse et multimédia ou Musique et multimédia, vise le rehaussement de ces mêmes compétences par l'exploitation de moyens et d'outils technologiques. La formation optionnelle s'inscrit donc dans le prolongement de la formation obligatoire qu'elle vient enrichir soit par approfondissement, soit par diversification. (2-3)

8.1.4. Visée du domaine des arts

Transposer, à l'aide d'un langage symbolique, sa représentation du réel et sa vision du monde dans des situations de création, d'interprétation et d'appréciation variées, telle est la visée du domaine des arts. Cette visée sert de fil conducteur à tous les apprentissages en arts, quelle que soit la discipline concernée.

Chaque art possède un langage, des règles ou des conventions, des savoir-faire, des notions, des concepts, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacun représente aussi, en raison de la spécificité de son langage – qui peut être gestuel, visuel ou sonore –, une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement.

Chacune des disciplines du domaine des arts est donc unique, mais les interactions entre deux ou plusieurs d'entre elles, notamment dans un contexte associant l'art au multimédia, demeurent souhaitables. Des projets riches et stimulants, qui donnent lieu à des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, peuvent ainsi être proposés aux élèves en s'appuyant sur les points communs aux disciplines du domaine des arts et sur la visée de ce domaine. De tels projets

encouragent la concertation, favorisent l'interdisciplinarité et se prêtent à des collaborations et à des échanges donnant lieu à des allers et retours dynamiques et sans cesse renouvelés entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel.

Par ailleurs, l'élève peut être amené à développer son esprit critique et son sens esthétique, et à élargir ses horizons culturels par le contact avec des œuvres de différentes époques et origines, y compris celles qui appartiennent au patrimoine artistique québécois. La fréquentation de lieux culturels, les rencontres avec des artistes et la participation active de l'élève à la vie culturelle de son école et de sa communauté constituent autant d'activités qui correspondent aux orientations de la formation au deuxième cycle du secondaire. (3)

8.1.5. **Domaine des arts : points communs aux programmes du domaine**

8.1.6. **Points communs aux programmes du domaine des arts**

8.1.6.1. **Attitudes nécessaires au cheminement artistique**

8.1.6.2. **Propositions de création, d'interprétation et d'appréciation**

Les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation sont des pistes de travail qui servent de fil conducteur aux expériences artistiques des élèves en leur permettant d'orienter leur recherche d'idées et d'actions créatrices. Elles sont adaptées à leur âge et à leurs champs d'intérêt et traitent de problématiques d'ordre personnel ou social aussi bien que de grandes questions universelles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation. De plus, elles intègrent des repères culturels signifiants qui tiennent compte de la culture immédiate des élèves et leur donnent accès à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs. Chaque élève est invité à transposer, de manière concrète, sensible, expressive et symbolique, sa vision de ces propositions dans ses créations, ses interprétations ou ses appréciations. (5)

8.1.6.3. **Dynamique de création**

8.1.6.3.1. **Un processus et une démarche**

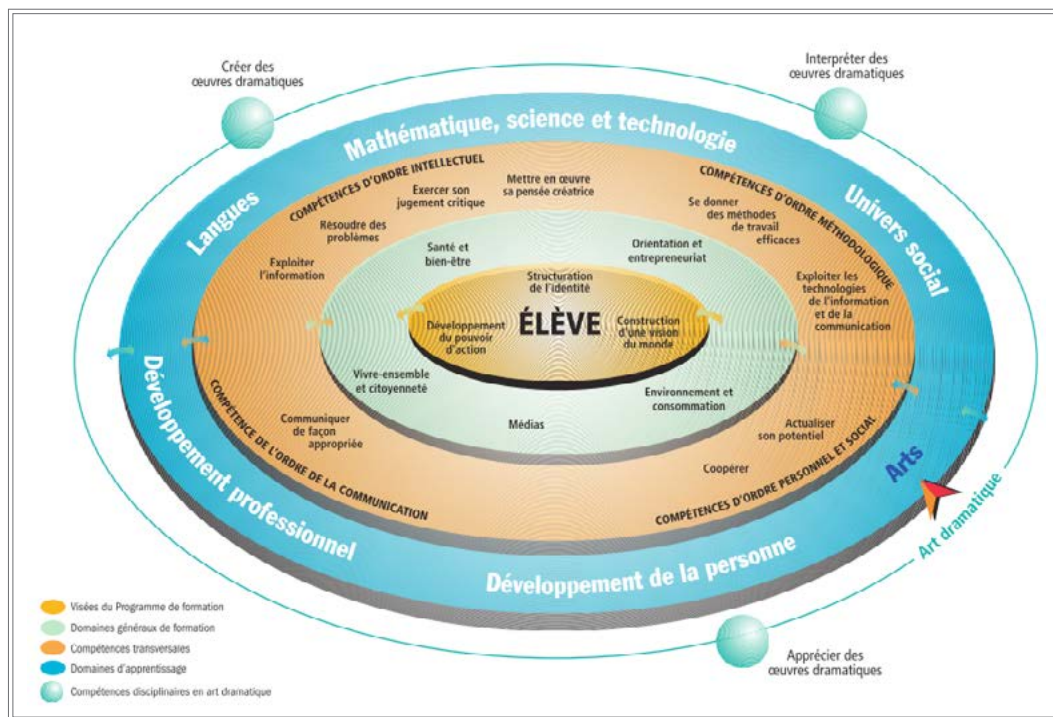
8.1.6.3.2. **La trame du cheminement artistique de l'élève**

8.2. Art dramatique

8.2.1. Apport du programme d'art dramatique au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



8.2.2. Présentation de la discipline

L'art dramatique, c'est la création, puis la représentation d'une action à l'aide de personnages et de moyens scéniques, suivant certaines règles ou conventions qui varient selon les lieux et les époques. Cet art peut être considéré sous quatre axes principaux : la dramaturgie, le jeu, la mise en scène et la réception. Longtemps assimilée à la manière d'écrire des œuvres théâtrales en respectant des règles de composition précises, la dramaturgie ne s'intéresse pas seulement à l'écriture et à l'analyse des œuvres, mais aussi, depuis l'avènement de la mise en scène, à la disposition des matériaux dans l'espace textuel et scénique. Le jeu dramatique, de son côté, renvoie aux comédiens, qui donnent vie à une histoire par l'entremise de personnages à qui ils prêtent leur corps, leur gestuelle et leur voix. Quant à la mise en scène, elle correspond au choix et à l'agencement de divers moyens pour assurer la transposition sur scène d'une lecture personnelle de l'œuvre. La réception, enfin, concerne plus particulièrement ce qui peut influencer la perception du spectateur : la mise en scène, le travail scénographique et l'organisation du rapport entre la scène et la salle. L'avènement de moyens et d'outils technologiques a par ailleurs ouvert de nouvelles voies de création et d'interprétation en multipliant les possibilités de choix scénographiques et en permettant de moduler certains aspects du jeu des acteurs selon la forme dramaturgique utilisée. (1)

8.2.2.1. L'adolescent et l'art dramatique

8.2.2.2. Les types de formation

Le programme d'art dramatique du deuxième cycle du secondaire se présente selon deux types de formation : la formation obligatoire et la formation optionnelle, qui comporte elle-même deux options : Art dramatique et Art dramatique et multimédia.

La formation obligatoire en art dramatique prend appui sur les acquis artistiques antérieurs de l'élève, qu'elle vient consolider. Elle l'amène à développer davantage son autonomie, son potentiel créateur, sa sensibilité artistique de même que ses qualités de spectateur ou d'interprète. (1)

L'élève inscrit aux formations optionnelles Art dramatique ou Art dramatique et multimédia a la possibilité d'approfondir les apprentissages faits au premier cycle aussi bien que ceux qu'il a réalisés à l'occasion du cours d'art dramatique obligatoire au deuxième cycle.

Ces options lui permettent d'exploiter les éléments du langage dramatique de façon diversifiée et d'explorer de nouvelles avenues de création, d'interprétation ou d'appréciation à partir d'éléments de la structure théâtrale ou en s'appuyant sur différents supports multimédias. Le multimédia favorise une approche de l'art qui repose sur l'interaction de plusieurs médias¹ liés aux technologies de l'information et de la communication. L'élève inscrit au cours Art dramatique et multimédia peut développer son potentiel artistique à travers ces nouvelles modalités esthétiques. (2)

1. Dans le programme d'art dramatique, le terme « média » désigne un mode d'information, de diffusion ou de transmission porteur d'un message écrit, sonore ou visuel (texte, son, image).

8.2.2.3. Les compétences disciplinaires et leur interaction

8.2.2.4. La dimension culturelle

8.2.3. Relations entre le programme d'art dramatique et les autres éléments du Programme de formation

8.2.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

8.2.3.2. Relations avec les compétences transversales

Les processus complexes et dynamiques dans lesquels l'élève s'engage au cours de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation sollicitent l'ensemble des compétences transversales et contribuent en retour à son développement. Plus spécifiquement, la création et l'interprétation d'œuvres dramatiques constituent pour lui des occasions privilégiées d'approfondir son potentiel créateur. Ainsi, il met en œuvre sa pensée créatrice et exploite l'information lorsqu'il est à la recherche de différentes façons de traduire ses idées dans un projet artistique. Il doit également résoudre des problèmes diversifiés en matière de création, d'interprétation et d'appréciation, et se donner des méthodes de travail efficaces pour mener son projet à terme. Il doit aussi être en mesure d'exploiter les technologies de l'information et de la communication pour créer, interpréter ou apprécier des œuvres dramatiques ou pour consulter des sources documentaires numériques. La complexité du travail en art dramatique, son caractère collectif, le degré d'engagement attendu de l'élève et la nécessité de coopérer avec ses pairs l'amènent à mieux actualiser son potentiel en recourant à différentes formes d'intelligence³. En outre, de nombreuses occasions lui sont fournies de communiquer de façon appropriée lorsqu'il collabore pour préparer une réalisation ou lorsqu'il émet son point de vue sur une œuvre. Enfin, l'élève qui est appelé à apprécier une œuvre dramatique développe et exerce son jugement critique et son sens esthétique. (3-4)



8.2.3.3. Relations avec les domaines d'apprentissage

Les œuvres dramatiques étant la plupart du temps inspirées de la vie, l'élève a recours, pour les reproduire scéniquement, à des stratégies d'observation qui s'apparentent à celles qu'il utilise lorsqu'il applique la démarche d'observation en science et technologie. L'élève observateur fait une relecture du réel qu'il transpose ensuite dans la création, l'interprétation ou l'appréciation d'œuvres dramatiques. Des notions d'ordre technologique issues du programme d'applications technologiques et scientifiques peuvent, pour leur part, soutenir les projets en art dramatique qui nécessitent l'utilisation de moyens multimédias. Certaines connaissances mathématiques peuvent aussi être mises à profit lorsqu'il doit faire appel, par exemple, à son sens spatial pour concevoir une structure scénique ou pour dégager les angles nécessaires à l'utilisation d'éclairages.

8.2.4. Contexte pédagogique

8.2.4.1. La classe d'art dramatique, un lieu dynamique

La classe d'art dramatique est un lieu d'action et d'échanges multiples où règne un climat de confiance et de respect. Elle fournit à l'élève un cadre rassurant où il ose prendre des risques et faire preuve d'initiative, de créativité et d'autonomie. Il peut ainsi s'ouvrir au travail créateur, exprimer ses idées, échanger ses points de vue, s'engager dans un projet et persévérer.

L'aménagement physique doit être adapté aux exigences de la création, de l'interprétation ou de l'appréciation d'œuvres dramatiques et offrir un environnement riche en ressources documentaires et artistiques de qualité. Outils et supports technologiques, livres d'art, vidéos et films sur le théâtre sont autant de moyens à mettre à la disposition de l'élève pour stimuler sa créativité, alimenter sa réflexion et enrichir sa connaissance de l'univers dramatique.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation des différentes formations en art dramatique doivent trouver, à l'occasion, un prolongement à l'extérieur de la classe. L'interaction entre l'émetteur et le récepteur fait de toute représentation théâtrale, quelle qu'en soit l'envergure, un événement unique, et les élèves doivent avoir l'occasion de vivre cette expérience scénique. De plus, pour soutenir le développement de la compétence Apprécier des œuvres dramatiques, il importe que l'élève – qu'il soit inscrit à une formation optionnelle ou à la formation obligatoire – assiste à des représentations théâtrales ou multimédias. (6)

8.2.4.2. L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

L'enseignant d'art dramatique soutient le cheminement artistique de l'élève et met à profit son bagage de créateur et d'interprète aussi bien que ses connaissances théâtrales ou multimédias pour l'amener à élargir son éventail de possibilités en matière de création, d'interprétation et d'appréciation. Il tient parfois un rôle d'animateur et encourage la réflexion et les échanges d'idées. Dans la perspective de la formation optionnelle, il favorise l'engagement de l'élève, l'incitant à relever les défis que posent ses choix artistiques. Aspirant à susciter chez l'élève une prise en charge complète de ses créations et de ses interprétations, l'enseignant lui laisse beaucoup de latitude tout en jetant un regard extérieur sur ses réalisations, en le soutenant dans la gestion de ses apprentissages et en le guidant vers d'autres ressources de son milieu scolaire ou de sa communauté. (6)

8.2.4.3. L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages



L'élève est le principal responsable de ses apprentissages puisque, sans un réel engagement de sa part, il n'y a ni jeu ni communication qui tiennent. Il lui faut donc chercher à créer ou à interpréter des histoires, des personnages et des images scénographiques ou multimédias qui portent son empreinte et à donner à son interprétation un caractère personnel, en étant notamment attentif aux clichés et aux stéréotypes pour tenter de les dépasser. En tout temps, il doit effectuer son travail dans le respect des autres. (7)

8.2.4.4. Des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes

8.2.4.5. Schéma – UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION...

8.2.4.6. L'évaluation au deuxième cycle du secondaire

Utilisée en cours de cycle ou d'année, l'évaluation a une fonction de régulation : elle aide l'enseignant à poser des diagnostics pédagogiques pour mieux guider l'élève dans son cheminement artistique et pour ajuster, au besoin, ses propres interventions. Cette régulation peut se faire à partir d'observations directes ou d'observations consignées par l'enseignant ou l'élève sur des listes de vérification ou des grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le dossier d'apprentissage et le portfolio sur support numérique pour l'enregistrement de certaines créations ou interprétations d'œuvres significatives, est souhaitable. De plus, la participation de l'élève à son évaluation s'avère essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise. (10)

8.2.5. Compétence 1 – Créer des œuvres dramatiques

8.2.5.1. Sens de la compétence

8.2.5.2. Compétence 1 et ses composantes

8.2.5.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création dramatique

8.2.5.2.2. Exploiter des éléments du langage dramatique liés à la discipline

8.2.5.2.3. Structurer sa création dramatique

8.2.5.2.4. Présenter sa création dramatique

8.2.5.2.5. Rendre compte de son expérience de création dramatique

8.2.5.3. Attentes de fin de cycle

8.2.5.3.1. Formation obligatoire

8.2.5.3.2. Formation optionnelle Art dramatique

8.2.5.3.3. Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Art dramatique et multimédia, la capacité de transposer des éléments du langage dramatique en sons et en images, et de mettre ainsi à profit le potentiel artistique des éléments de la structure multimédia dans ses réalisations. (12)

8.2.5.4. Critères d'évaluation

8.2.5.5. Développement de la compétence Créer des œuvres dramatiques

8.2.5.5.1. Formation obligatoire

8.2.5.5.2. Formation optionnelle Art dramatique

8.2.5.5.3. Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

La formation optionnelle Art dramatique et multimédia permet à l'élève d'explorer de nouvelles pratiques artistiques contemporaines.

La formation optionnelle Art dramatique et multimédia permet à l'élève d'explorer de nouvelles pratiques artistiques contemporaines. Les propositions de création privilégient la transposition et l'adaptation des éléments du langage dramatique en sons et en images.

Les tâches de composition permettent de découvrir de nouvelles formes d'écriture dramatique et d'explorer les conventions et les moyens dramaturgiques qui s'y rattachent. Elles amènent l'élève à créer des histoires en portant une attention particulière à la structure dramatique ainsi qu'aux règles et aux codes associés aux médias sélectionnés.

Les tâches d'adaptation exigent de l'élève qu'il exploite et structure les éléments du langage dramatique en transposant des œuvres littéraires en images et en sons. En plus de choisir les principaux éléments du récit, il doit réinventer la structure de l'œuvre et créer des dialogues, qu'il met au service de la forme dramaturgique privilégiée.

Les tâches de réalisation amènent l'élève à découvrir et à exploiter différents procédés. Il apprend ainsi à adapter l'espace de même que les éléments visuels et sonores aux formes dramaturgiques et aux médias utilisés. Au cours de la dernière année du cycle, l'élève inscrit à la formation optionnelle Art dramatique et multimédia réalise des créations pour la scène. Par le mariage du son, de l'image, du mouvement, de la parole et du virtuel, et en assurant une présence active sur la scène, il est invité à organiser sa création scénique en interaction avec des réalisations multimédias. Il a alors la possibilité de réinvestir ses connaissances relatives au langage dramatique et au multimédia dans une même création. (14)

8.2.5.6. Tableau du développement de la compétence Créer des œuvres dramatiques

Formation obligatoire

Formation optionnelle

Art dramatique

Formation optionnelle

Art dramatique et multimédia

Paramètre

Propositions de création

Types de tâches

Mobilisation en contexte

Types de productions

3^e secondaire

4^e secondaire

5^e secondaire

À partir des champs d'intérêt de l'élève

À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels

S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral
ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle

Improviser

Composer

Réaliser

Séquence dramatique (spontanée, écrite, verbale ou non verbale)

Réalisation multimédia

Improviser

Composer

Mettre en scène

Réaliser

Séquence dramatique (spontanée, écrite, verbale ou non verbale)

Présentation théâtrale élaborée

Réalisation multimédia

Composer

Mettre en scène

Adapter

Réaliser

Séquence dramatique (écrite, verbale ou non verbale)

Présentation théâtrale simple

Présentation théâtrale élaborée

Adaptation

Réalisation multimédia (15)

- Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Art dramatique
 ▲ Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Propositions de création	● ■ ▲ À partir des champs d'intérêt de l'élève ■ À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle		
	Types de tâches	● ■ ▲ Improviser ● ■ ▲ Composer ▲ Réaliser	● ■ ▲ Improviser ● ■ ▲ Composer ■ Mettre en scène ▲ Réaliser	● ■ ▲ Composer ● ■ ▲ Mettre en scène ■ Adapter ▲ Réaliser
	Types de productions	● ■ ▲ Séquence dramatique (spontanée, écrite, verbale ou non verbale) ▲ Réalisation multimédia	● ■ ▲ Séquence dramatique (spontanée, écrite, verbale ou non verbale) ■ Présentation théâtrale élaborée ▲ Réalisation multimédia	● ■ ▲ Séquence dramatique (écrite, verbale ou non verbale) ● Présentation théâtrale simple ■ Présentation théâtrale élaborée ■ Adaptation ▲ Réalisation multimédia

Paramètre

3e secondaire

Classe

Scène

Mobilisation en contexte (Suite)

4e secondaire

Classe

Scène

Lieu de diffusion

Modalités de réalisation

5e secondaire

Classe

Scène

Lieu non conventionnel

Lieu de diffusion

Public constitué des pairs

Public scolaire

Public constitué des pairs

Public scolaire

Public constitué des pairs

Public scolaire

Auditoire libre

Seul

Retour réflexif

En équipe

En groupe

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations associées au développement de la compétence)

Outils

Outils de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.)

Vocabulaire

Répertoire d'œuvres

Littérature

Ressources

Contenus

Sorties théâtrales

Rencontres d'artistes

Événements artistiques

Ressources documentaires

Jeu dramatique

Structure dramatique

Dynamique de création

Repères culturels

Structure théâtrale

Structure multimédia (16)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte (Suite)	Modalités de réalisation	● Classe ■ Scène	● Classe ■ Scène ▲ Lieu de diffusion	● Classe ● Scène ■ Lieu non conventionnel ▲ Lieu de diffusion
		● Public constitué des pairs ■ Public scolaire	● Public constitué des pairs ■ Public scolaire	● Public constitué des pairs ● Public scolaire ■ Auditoire libre
		■ Seul	● En équipe	■ En groupe
Retour réflexif	Outils	● Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations associées au développement de la compétence) Outils de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.) Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.)		
Ressources	Contenus	● Vocabulaire ■ Répertoire d'œuvres ▲ Littérature Sorties théâtrales Rencontres d'artistes Événements artistiques Ressources documentaires Jeu dramatique Structure dramatique Dynamique de création Repères culturels		

8.2.6. Compétence 2 – Interpréter des œuvres dramatiques

8.2.6.1. Sens de la compétence

Pour permettre l'exercice de la compétence, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent s'articuler autour d'une présentation qui fait appel au langage dramatique et qui touche divers aspects du jeu et de la structure dramatique, théâtrale ou multimédia.

Le répertoire d'œuvres dramatiques que l'élève est appelé à interpréter couvre des époques et des cultures différentes. Il peut s'agir de créations de ses pairs, d'extraits de pièces, d'œuvres dramatiques, de montages ou d'adaptations d'autres textes. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève se trouve la plupart du temps en interaction avec ses pairs, mais il peut aussi parfois être seul. Il a recours à un éventail de ressources visuelles, sonores et textuelles. (18)

8.2.6.2. Compétence 2 et ses composantes

8.2.6.2.1. S'approprier le contenu dramatique de l'œuvre

8.2.6.2.2. Exploiter des éléments du langage dramatique

8.2.6.2.3. S'approprier le caractère expressif de l'œuvre

8.2.6.2.4. Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu

8.2.6.2.5. Rendre compte de son expérience d'interprétation

8.2.6.3. Attentes de fin de cycle

8.2.6.3.1. Formation obligatoire

8.2.6.3.2. Formation optionnelle Art dramatique

8.2.6.3.3. Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Art dramatique et multimédia, la capacité d'ajuster ses interprétations aux réalisations multimédias. Il transpose les éléments du langage dramatique en sons et en images, mettant ainsi à profit le potentiel artistique des éléments de la structure multimédia. (19)

8.2.6.4. Critères d'évaluation

8.2.6.5. Développement de la compétence Interpréter des œuvres dramatiques

8.2.6.5.1. Formation obligatoire

8.2.6.5.2. Formation optionnelle Art dramatique

8.2.6.5.3. Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Dans la formation optionnelle Art dramatique et multimédia, les propositions d'interprétation conduisent à un approfondissement des tâches complexes de la formation obligatoire, auxquelles s'ajoutent des tâches d'adaptation et des tâches de réalisation. L'accent porte sur l'exploration de nouvelles pratiques artistiques contemporaines privilégiant la transposition des éléments du langage dramatique en sons et en images.

Les tâches visant l'interprétation d'un personnage permettent, comme c'est le cas pour la formation obligatoire, de recourir à des procédés de lecture et d'analyse pour repérer, dans la structure dramatique de l'œuvre, les traits de caractère et les aspects historiques ou socioculturels qui ont une incidence sur son interprétation. S'ajoute toutefois pour l'élève l'obligation de tenir compte du contexte multimédia proposé au moment d'expérimenter, par le jeu, différents moyens expressifs.

Les tâches relatives à l'adaptation exigent de l'élève qu'il transforme des œuvres théâtrales en œuvres multimédias. Il peut aussi opter pour des changements d'époque, de lieu, d'action, de style, etc. Ces tâches font appel au jugement de l'élève et à sa capacité de manipuler les éléments du langage dramatique. Même si l'adaptation exige des coupures et des remaniements, ceux-ci demeurent respectueux des choix de l'auteur et de son œuvre.

Les tâches visant une réalisation multimédia amènent l'élève à exploiter l'image et le son pour interpréter une œuvre dramatique. Ainsi, il peut découvrir des procédés de réalisation en adaptant l'espace de même que les éléments visuels et sonores aux formes dramaturgiques et aux médias utilisés. Au cours de la dernière année du cycle, il est invité à réaliser des interprétations multimédias sur la scène. Par le mariage du son, de l'image, du mouvement, de la parole et du virtuel, il utilise le support théâtral et exploite différents éléments de la structure multimédia pour communiquer son interprétation de l'œuvre. (21)

8.2.6.6. Tableau du développement de la compétence Interpréter des œuvres dramatiques

Formation obligatoire

Formation optionnelle

Art dramatique

Formation optionnelle

Art dramatique et multimédia

Paramètre

Propositions d'interprétation

Types

Mobilisation en contexte de tâches

3e secondaire

4e secondaire

5e secondaire

À partir des champs d'intérêt de l'élève

À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels

S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral
ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle

Interpréter un personnage

Mettre en espace

Réaliser

Présentation théâtrale simple

Types de productions

Lecture publique

Réalisation multimédia

Interpréter un personnage

Mettre en espace

Mettre en scène

Réaliser

Lecture publique

Présentation théâtrale simple

Présentation théâtrale élaborée

Réalisation multimédia

Interpréter un personnage

Mettre en scène

Adapter

Réaliser

Lecture publique

Présentation théâtrale simple

Présentation théâtrale élaborée

Adaptation

Réalisation multimédia (22)

- Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Art dramatique
 ▲ Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Propositions d'interprétation	● ▲ À partir des champs d'intérêt de l'élève ■ À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle		
	Types de tâches	● ■ ▲ Interpréter un personnage ● ■ Mettre en espace ▲ Réaliser	● ■ ▲ Interpréter un personnage ● Mettre en espace ■ Mettre en scène ▲ Réaliser	● ■ ▲ Interpréter un personnage ● ■ Mettre en scène ■ Adapter ▲ Réaliser
	Types de productions	● ■ Présentation théâtrale simple ■ Lecture publique ▲ Réalisation multimédia	● Lecture publique ■ Présentation théâtrale simple ■ Présentation théâtrale élaborée ▲ Réalisation multimédia	● Lecture publique ● Présentation théâtrale simple ■ Présentation théâtrale élaborée ■ Adapter ▲ Réalisation multimédia

Paramètre

3e secondaire

Classe

Scène

4e secondaire

Classe

Scène

Lieu de diffusion

Mobilisation en contexte (Suite)

Modalités de réalisation

5e secondaire

Classe

Scène

Lieu non conventionnel

Lieu de diffusion

Public constitué des pairs

Public scolaire

Public constitué des pairs

Public scolaire

Public constitué des pairs

Public scolaire
Auditoire libre
Seul
En équipe
En groupe
Retour réflexif
Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations associées au développement de la compétence)
Outils
Outils de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)
Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.)
Vocabulaire
Répertoire d'œuvres
Littérature
Ressources
Contenus
Sorties théâtrales
Rencontres d'artistes
Événements artistiques
Ressources documentaires
Jeu dramatique
Structure dramatique
Repères culturels
Domaine des arts
Art dramatique
Structure théâtrale
Structure multimédia (23)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte (Suite)	Modalités de réalisation	● Classe ■ Scène	● Classe ■ Scène ▲ Lieu de diffusion	● Classe ■ Scène ■ Lieu non conventionnel ▲ Lieu de diffusion
		● Public constitué des pairs ■ Public scolaire	● Public constitué des pairs ■ Public scolaire	● Public constitué des pairs ■ Public scolaire ■ Auditoire libre
		■ Seul	● ■ ▲ En équipe	■ En groupe
Retour réflexif	Outils	● ■ ▲ Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations associées au développement de la compétence) Outils de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.) Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.)		
Ressources	Contenus	● ■ ▲ Vocabulaire Répertoire d'œuvres Littérature Sorties théâtrales Rencontres d'artistes Événements artistiques Ressources documentaires Jeu dramatique Structure dramatique Repères culturels		
			● ■ Structure théâtrale ▲ Structure multimédia	

8.2.7. Compétence 3 – Apprécier des œuvres dramatiques

8.2.7.1. Sens de la compétence

Au premier cycle du secondaire, l'élève s'est approprié une démarche d'appréciation qu'il approfondit progressivement au deuxième cycle. Quelle que soit la formation à laquelle il est inscrit, c'est en réalisant des tâches complexes, telles que porter un regard sur le travail des pairs, porter un regard sur une représentation théâtrale et porter un regard sur une réalisation multimédia, qu'il développe la compétence Apprécier des œuvres dramatiques. (25)

8.2.7.2. Compétence 3 et ses composantes

8.2.7.2.1. Analyser une œuvre

8.2.7.2.2. Interpréter le sens de l'œuvre

8.2.7.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.2.7.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.2.7.3. Attentes de fin de cycle

8.2.7.3.1. Formation obligatoire

8.2.7.3.2. Formations optionnelles Art dramatique et Art dramatique et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire s'ajoute, pour l'élève inscrit à une formation optionnelle, la capacité de raffiner ses appréciations à l'aide des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés. Il décode l'œuvre avec plus d'efficacité et de justesse. Il

diversifie et approfondit son appréciation en prenant en considération les aspects relatifs aux qualités expressives et symboliques de l'œuvre ainsi que le contexte de représentation. (26)

8.2.7.4. Critères d'évaluation

8.2.7.5. Développement de la compétence Apprécier des œuvres dramatiques

8.2.7.5.1. Formation obligatoire

8.2.7.5.2. Formation optionnelle Art dramatique

8.2.7.5.3. Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Lorsqu'il porte un regard sur le travail de ses pairs, l'élève doit adopter le point de vue de l'observateur ou du lecteur externe au projet. Il est incité à relever les choix narratifs faits par les auteurs et à repérer les éléments de structure associés à la forme multimédia qui lui est présentée. Il prend en considération le jeu des comédiens de même que leurs qualités d'interprètes et il est amené à mettre à profit son jugement critique pour aider ses pairs à s'améliorer.

Lorsqu'il apprécie une réalisation multimédia, l'élève doit chercher à cerner et à comprendre les choix artistiques des auteurs. Il est invité à s'ouvrir à d'autres visions et à s'intéresser à de nouvelles formes et conventions. Il affine ainsi sa sensibilité aux aspects symboliques du multimédia, élargit ses référents esthétiques et artistiques, et se donne de nouvelles clés de lecture pour fonder ses appréciations. Ces expériences peuvent l'orienter vers d'autres explorations dans ses projets de création ou d'interprétation. (27)

8.2.8. Tableau du développement de la compétence Apprécier des œuvres dramatiques

Formation obligatoire

Formation optionnelle

Art dramatique

Formation optionnelle

Art dramatique et multimédia

Paramètre

Propositions d'appréciation

3e secondaire

4e secondaire

5e secondaire

À partir des champs d'intérêt de l'élève

À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels

S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle

Porter un regard sur le travail des pairs

Types de tâches

Mobilisation en contexte

Types de productions

Modalités de réalisation

Porter un regard sur le travail des pairs

Porter un regard sur une représentation théâtrale

Porter un regard sur une réalisation multimédia

Communication orale (présentation, échange d'idées, discussion, débat)

Communication écrite

Production scolaire

Extrait de répertoire

Sorties théâtrales

Seul, en équipe ou en groupe

Porter un regard sur le travail des pairs

Porter un regard sur une représentation théâtrale

Porter un regard sur une réalisation multimédia (28)

- Formation obligatoire
- Formation optionnelle Art dramatique
- ▲ Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Propositions d'appréciation	● ▲ À partir des champs d'intérêt de l'élève ■ À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle		
	Types de tâches	● ▲ Porter un regard sur le travail des pairs ■ Porter un regard sur une représentation théâtrale	● ▲ Porter un regard sur le travail des pairs ■ Porter un regard sur une représentation théâtrale ▲ Porter un regard sur une réalisation multimédia	● ▲ Porter un regard sur le travail des pairs ■ Porter un regard sur une représentation théâtrale ▲ Porter un regard sur une réalisation multimédia
	Types de productions	● ▲ Communication orale (présentation, échange d'idées, discussion, débat) ■ Communication écrite		
	Modalités de réalisation	● ▲ Production scolaire ■ Extrait de répertoire Sorties théâtrales		
		● ▲ Seul, en équipe ou en groupe		

Paramètre

Retour réflexif

3e secondaire

4e secondaire

5e secondaire

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations associées au développement de la compétence, critères)

Outils

Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.)

Ressources documentaires

Vocabulaire

Répertoire d'œuvres

Littérature

Contenus

Ressources

Sorties culturelles

Rencontres d'artistes

Événements artistiques

Ressources documentaires

Jeu dramatique

Structure dramatique

Repères culturels

Stratégies

Écoute et observation

Acuité de sa perception

Recherche d'information

Communication

Écriture

Analyse et lecture

Attitudes

Domaine des arts
 Ouverture à la proposition d'appréciation
 Respect des œuvres artistiques
 Volonté d'autonomie
 Engagement
 Prise de risques
 Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions, à ses sentiments
 Attitude constructive
 Art dramatique
 Structure théâtrale
 Structure multimédia (29)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Ressources	Retour réflexif	Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations associées au développement de la compétence, critères) Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.) Outils de consigne de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.) Ressources documentaires		
	Contenus	Vocabulaire Répertoire d'œuvres Littérature Sorties culturelles Rencontres d'artistes Événements artistiques Ressources documentaires Jeu dramatique Structure dramatique Repères culturels		
	Attitudes	Ouverture à la proposition d'appréciation Respect des œuvres artistiques Volonté d'autonomie Engagement Prise de risques Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions, à ses sentiments Attitude constructive		

8.2.9. Contenu de formation

8.2.9.1. Dynamique de création

8.2.9.2. Stratégies

8.2.9.3. Éléments du langage dramatique

8.2.9.4. Formation obligatoire

8.2.9.4.1. Éléments du langage dramatique

8.2.9.5. Formation optionnelle Art dramatique**8.2.9.5.1. Éléments du langage dramatique****8.2.9.6. Formation optionnelle Art dramatique et multimédia****8.2.9.6.1. Éléments du langage dramatique**

Formation optionnelle

Art dramatique et multimédia

Éléments du langage dramatique

(Les éléments ci-dessous s'ajoutent à ceux de la formation obligatoire.)

Dramaturgie

Jeu dramatique (corps-voix)

Moyens corporels et expressifs

Signification du jeu et du geste

Jeu minimaliste

Jeu devant la caméra

Rapports à l'objet : symboliques, dramatiques, fonctionnels, expressifs

Moyens vocaux et expressifs

Niveau de langue

Expressivité

Composition vocale

Jeu devant le micro

Doublage

Structure dramatique (écriture textuelle)

Moyens dramaturgiques

Synopsis

Scénario

Structure : séquence, ellipse, rupture

Formes dramaturgiques

Dramatisation audio : radiothéâtre

Dramatisation vidéo : téléthéâtre, court métrage, comédie de situation

Photothéâtre

Types de discours

Narration

Publicité

Procédés de réalisation

Travail de table

Mise en place

Captation du son

Captation de l'image

Espace multimédia

Rapport avec le médium

Plan des aires des angles de jeu (découpage)

Éléments visuels et sonores

Décors

- Repérages
- Choix scénographique

Environnement sonore

- Fonction du son (transition, rythme)
- Décor sonore (atmosphère)
- Effets sonores (bruitage)

Environnement visuel

- Écran bleu/vert
- Hologramme

Costumes

- Pertinence des choix

Maquillage

- Fonctions et utilisation du maquillage à l'écran

Éclairage

- Fonctions de la lumière : isolement, atmosphère, transition

Structure théâtrale (écriture scénique) (33)

Formation optionnelle Art dramatique et multimédia

Éléments du langage dramatique (Les éléments ci-dessous s'ajoutent à ceux de la formation obligatoire.)		
Dramaturgie		
Jeu dramatique (corps-voix)	Structure dramatique (écriture textuelle)	Structure théâtrale (écriture scénique)
Moyens corporels et expressifs Signification du jeu et du geste Jeu minimaliste Jeu devant la caméra Rapports à l'objet : symboliques, dramatiques, fonctionnels, expressifs Moyens vocaux et expressifs Niveau de langue Expressivité Composition vocale Jeu devant le micro Doublage	Moyens dramaturgiques Synopsis Scénario Structure : séquence, ellipse, rupture Formes dramaturgiques Dramatisation audio : radiothéâtre Dramatisation vidéo : téléthéâtre, court métrage, comédie de situation Photothéâtre Types de discours Narration Publicité	Procédés de réalisation Travail de table Mise en place Captation du son Captation de l'image Espace multimédia Rapport avec le médium Plan des aires des angles de jeu (découpage) Éléments visuels et sonores Décors – Repérages – Choix scénographique Environnement sonore – Fonction du son (transition, rythme) – Décor sonore (atmosphère) – Effets sonores (bruitage) Environnement visuel – Écran bleu/vert – Hologramme Costumes – Pertinence des choix Maquillage – Fonctions et utilisation du maquillage à l'écran Éclairage – Fonctions de la lumière : isolement, atmosphère, transition

8.2.9.6.2.

Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline s'actualise à divers moments dans l'exercice des compétences en art dramatique. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre ou communique le résultat de son appréciation et lorsqu'il rend compte de ses expériences.

Jeu
 Bruitage
 Cabotinage
 Contre-emploi
 Diction
 Disponibilité
 Doublure
 Écoute
 Gestuelle
 Improvisation
 Intention
 Italienne

Jeu
Mime
Opposition
Performance
Présence scénique
Projection
Regard extérieur
Répétition
Réplique
Surjeu
Tonus
Unité de jeu
Voix hors-champ
Voix intérieure
Acte
Action dramatique
Adaptation
Alexandrin
Analyse critique
Canevas
Chute
Cliché
Comédie
Concept
Conflit
Coup de théâtre
Création collective
Dialogue
Didascalie
Dramaturge
Drame
Écriture dramatique
Écriture scénique
Ellipse

Enjeu
Farce
Feuilleton
Fiction
Genre
Héros
Structure dramatique
Humour
Intrigue
Mélodrame
Monologue
Mythe
Parodie
Pastiche
Progression dramatique
Prologue
Public cible
Répertoire
Scénario
Séquence
Signe
Sous-texte
Structure
Style
Synopsis
Tableau
Téléroman
Texte dramatique
Tragédie
Unité de temps
Structure théâtrale
Aire de jeu
Arrière-scène

Atmosphère sonore
Atmosphère visuelle
Avant-scène
Convention théâtrale
Côté cour
Côté jardin
Coulisse
Échéancier
Éclairage
Enchaînement
Espace scénique
Espace scénographique
Générale
Lecture publique
Lever du rideau
Maquette
Mise en scène
Noir
Pendrillon
Praticable
Rampe d'éclairage
Représentation
Rythme
Scène
Scène élisabéthaine
Scène italienne
Scénographie
Symbolique
Structure multimédia
Action
Articulation du temps
Caméra
Captation

Cinéma d'auteur
Cinéma muet
Continuité visuelle
Court métrage
Découpage de l'espace
Découpage technique
Doublage
Écran
Ellipse
Espace
Hologramme
Hors-champ
Long métrage
Micro
Montage
Photothéâtre
Plan
Plan sonore
Radiothéâtre
Rupture
Studio
Téléthéâtre
Temps
Transition
Unité d'action (34)

Vocabulaire				
La connaissance du vocabulaire propre à la discipline s'actualise à divers moments dans l'exercice des compétences en art dramatique. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre ou communique le résultat de son appréciation et lorsqu'il rend compte de ses expériences.				
Jeu	Structure dramatique		Structure théâtrale	Structure multimédia
Bruitage	Acte	Humour	Aire de jeu	Action
Cabotinage	Action dramatique	Intrigue	Arrière-scène	Articulation du temps
Contre-emploi	Adaptation	Mélodrame	Atmosphère sonore	Caméra
Diction	Alexandrin	Monologue	Atmosphère visuelle	Captation
Disponibilité	Analyse critique	Mythe	Avant-scène	Cinéma d'auteur
Doubleur	Canevas	Parodie	Convention théâtrale	Cinéma muet
Écoute	Chute	Pastiche	Côté cour	Continuité visuelle
Gestuelle	Cliché	Progression dramatique	Côté jardin	Court métrage
Improvisation	Comédie	Prologue	Coulisse	Découpage de l'espace
Intention	Concept	Public cible	Échéancier	Découpage technique
Italienne	Conflit	Répertoire	Éclairage	Doublage
Jeu	Coup de théâtre	Scénario	Enchaînement	Écran
Mime	Création collective	Séquence	Espace scénique	Ellipse
Opposition	Dialogue	Signe	Espace scénographique	Espace
Performance	Didascalie	Sous-texte	Générale	Hologramme
Présence scénique	Dramaturge	Structure	Lecture publique	Hors-champ
Projection	Drame	Style	Lever du rideau	Long métrage
Regard extérieur	Écriture dramatique	Synopsis	Maquette	Micro
Répétition	Écriture scénique	Tableau	Mise en scène	Montage
Réplique	Ellipse	Téléroman	Noir	Photothéâtre
Surjeu	Enjeu	Texte dramatique	Pendrilion	Plan
Tonus	Farce	Tragédie	Praticable	Plan sonore
Unité de jeu	Feuilleton	Unité de temps	Rampe d'éclairage	Radiothéâtre
Voix hors-champ	Fiction		Représentation	Rupture
Voix intérieure	Genre		Rythme	Studio
	Héros		Scène	Téléthéâtre
			Scène élisabéthaine	Temps
			Scène italienne	Transition
			Scénographie	Unité d'action
			Symbolique	

8.2.9.6.3. Répertoire dramatique

Les œuvres ou les extraits proviennent de diverses périodes artistiques. Il peut s'agir du répertoire théâtral québécois ou de celui d'autres cultures. Ils appartiennent à des courants esthétiques, à des genres et à des styles variés. Les élèves doivent aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils ont assisté. Certains extraits peuvent également provenir du cinéma ou d'autres médias. (35)

8.2.9.6.4. Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à l'art dramatique. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils l'aident à établir des liens concrets avec la discipline, à en reconnaître les traces de même que les manifestations dans son environnement et à saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Expériences culturelles : productions théâtrales présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des artistes ou des créateurs professionnels (auteurs, comédiens, scénographes, concepteurs d'éclairage, etc.); expositions (scénographie, costumes, photographies de spectacles, maquettes, etc.); lectures publiques; observation du travail d'artistes professionnels; conférences sur le théâtre; festivals de théâtre, etc.

Éléments de l'histoire du théâtre : contexte historique des œuvres étudiées; esthétique théâtrale; périodes artistiques; styles; genres, etc.

Littérature : textes dramatiques (pour jeune public ou de type général) tirés du répertoire québécois ou du répertoire théâtral provenant d'autres cultures et de courants esthétiques variés; textes non théâtraux (poèmes, romans, nouvelles, textes historiques, etc.); publications générales sur le théâtre (livres et revues spécialisées), etc.

Lieux culturels : théâtres; ateliers de fabrication de costumes et de décors; écoles de formation artistique; centres de documentation; maisons de la culture; salles de spectacle, etc.

Carrières liées au théâtre : auteur; comédien; metteur en scène; dramaturge; scénographe; régisseur; éclairagiste; costumier; directeur artistique; critique de théâtre; animateur culturel; chroniqueur; enseignant d'art dramatique, etc.

Ressources documentaires : textes dramatiques; documents sur le théâtre; adaptations télévisuelles ou cinématographiques de pièces de théâtre; émissions télévisuelles; documentaires ou films sur le théâtre; téléthéâtres; théâtre radiophonique; enregistrements sonores; vidéocassettes ou vidéodisques; émissions culturelles; supports publicitaires d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); pages ou sites Web de compagnies annonçant leurs spectacles et les lieux de diffusion, etc.

Œuvres du répertoire dramatique : voir la section Répertoire dramatique. (35)

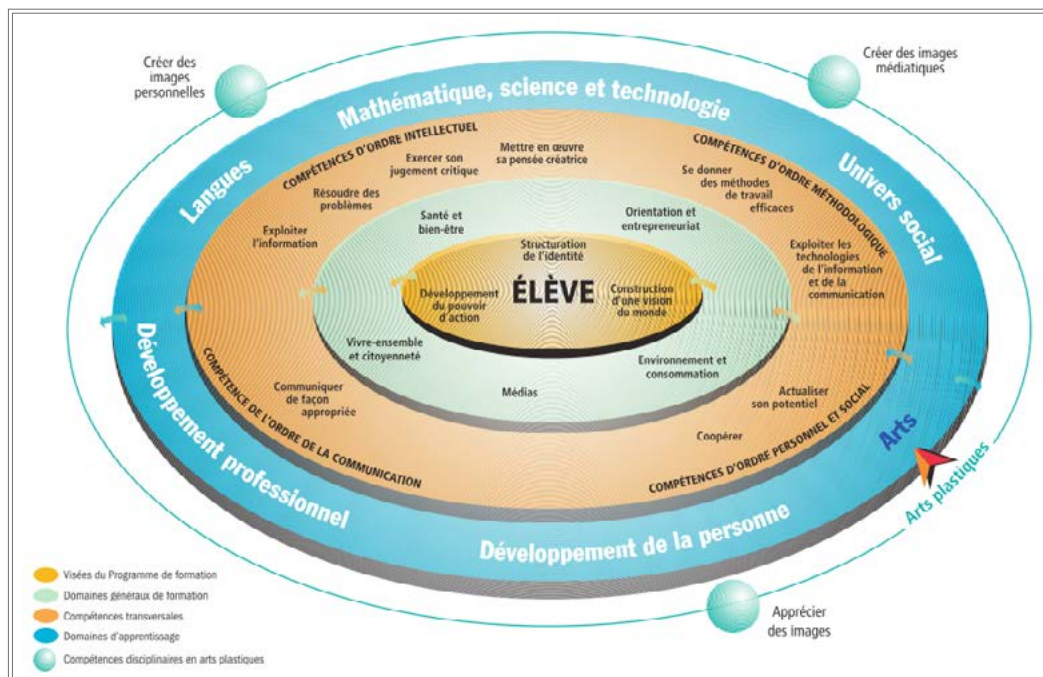
Répertoire dramatique	Repères culturels
<p>Les œuvres ou les extraits proviennent de diverses périodes artistiques. Il peut s'agir du répertoire théâtral québécois ou de celui d'autres cultures. Ils appartiennent à des courants esthétiques, à des genres et à des styles variés. Les élèves doivent aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils ont assisté. Certains extraits peuvent également provenir du cinéma ou d'autres médias.</p> <p>Types d'œuvres ou d'extraits</p> <p>Les œuvres dramatiques, les extraits et les réalisations des élèves sont étroitement liés aux éléments disciplinaires abordés dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Dans le cadre d'une formation optionnelle, le nombre d'œuvres ou d'extraits d'œuvres doit être prévu en fonction du niveau de développement de l'élève, des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées et du contexte scolaire dans lequel il évolue.</p>	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à l'art dramatique. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils l'aident à établir des liens concrets avec la discipline, à en reconnaître les traces de même que les manifestations dans son environnement et à saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p> <p>Expériences culturelles : productions théâtrales présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des artistes ou des créateurs professionnels (auteurs, comédiens, scénographes, concepteurs d'éclairage, etc.); expositions (scénographie, costumes, photographies de spectacles, maquettes, etc.); lectures publiques; observation du travail d'artistes professionnels; conférences sur le théâtre; festivals de théâtre, etc.</p> <p>Éléments de l'histoire du théâtre : contexte historique des œuvres étudiées; esthétique théâtrale; périodes artistiques; styles; genres, etc.</p> <p>Littérature : textes dramatiques (pour jeune public ou de type général) tirés du répertoire québécois ou du répertoire théâtral provenant d'autres cultures et de courants esthétiques variés; textes non théâtraux (poèmes, romans, nouvelles, textes historiques, etc.); publications générales sur le théâtre (livres et revues spécialisées), etc.</p> <p>Lieux culturels : théâtres; ateliers de fabrication de costumes et de décors; écoles de formation artistique; centres de documentation; maisons de la culture; salles de spectacle, etc.</p> <p>Carrières liées au théâtre : auteur; comédien; metteur en scène; dramaturge; scénographe; régisseur; éclairagiste; costumier; directeur artistique; critique de théâtre; animateur culturel; chroniqueur; enseignant d'art dramatique, etc.</p> <p>Ressources documentaires : textes dramatiques; documents sur le théâtre; adaptations télévisuelles ou cinématographiques de pièces de théâtre; émissions télévisuelles; documentaires ou films sur le théâtre; téléthéâtres; théâtre radiophonique; enregistrements sonores; vidéocassettes ou vidéodisques; émissions culturelles; supports publicitaires d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); pages ou sites Web de compagnies annonçant leurs spectacles et les lieux de diffusion, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire dramatique : voir la section <i>Répertoire dramatique</i>.</p>

8.3. Arts plastiques

8.3.1. Apport du programme d'arts plastiques au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



8.3.2. Présentation de la discipline

À la fois matérialisation d'une pensée et expression d'une individualité, les arts plastiques ont permis à l'homme, depuis les débuts de l'humanité, de rendre visible l'invisible par la concrétisation, dans la matière, d'images porteuses de sens. C'est en alliant rationalité et sensibilité, pouvoir expérimentiel et pouvoir conceptuel que l'homme traduit sa connaissance de lui-même et sa vision du monde à partir de savoir-faire qui varient selon les lieux, les époques et les cultures. La présence universelle des images au cours des siècles – dont l'histoire de l'art retrace le cheminement depuis la préhistoire, bien avant l'apparition de l'écriture – témoigne de l'importance pour l'homme de ce mode de connaissance. Depuis toujours, les artistes contribuent à faire évoluer les idées et, par le fait même, la société, en témoignant par leurs œuvres de leurs convictions, de leurs valeurs et de leurs préoccupations artistiques.

L'avènement de moyens et d'outils technologiques a également contribué à enrichir la discipline en raison de la diversité des images qu'ils rendent possibles et de l'attrait qu'ils exercent sur les jeunes.

En arts plastiques, l'image adopte différentes formes selon les matériaux et les outils exploités. Elle peut être bidimensionnelle ou tridimensionnelle, figurative ou abstraite, fixe ou animée, concrète ou virtuelle, durable ou éphémère, etc. Elle se révèle à partir de différentes techniques que les artistes ont décloisonnées pour élargir les registres de la création artistique. L'avènement de moyens et

d'outils technologiques a également contribué à enrichir la discipline en raison de la diversité des images qu'ils rendent possibles et de l'attrait qu'ils exercent sur les jeunes.

Alors que l'œuvre d'art découle de l'engagement de l'artiste dans une dynamique de création² personnelle, l'image médiatique résulte du travail créateur orienté par la fonction de communication de l'image. Dans ce contexte, le concepteur médiatique concrétise un message visuel qui s'adresse à un groupe de destinataires. Pour ce faire, il précise l'objet de la communication, s'interroge sur la psychologie et la culture des destinataires, et détermine les façons les plus efficaces de les informer, de les sensibiliser, de les persuader, de les divertir ou de faire naître en eux un besoin. Le choix et le traitement des matériaux, de même que l'intégration des composantes matérielles et langagières, y compris l'organisation des composantes de l'image, sont alors tributaires du message à communiquer. (1)

8.3.2.1. L'adolescent et les arts plastiques

8.3.2.2. Les types de formation

La formation optionnelle offre à l'élève la possibilité de diversifier et d'approfondir les apprentissages réalisés au premier cycle ou à l'occasion du cours d'arts plastiques obligatoire du deuxième cycle.

Le programme d'arts plastiques du deuxième cycle du secondaire se présente selon deux types de formation : la formation obligatoire et la formation optionnelle, qui comporte elle-même deux options : Arts plastiques et Arts plastiques et multimédia.

La formation obligatoire en arts plastiques s'inscrit dans la continuité des apprentissages réalisés au premier cycle. Elle prend appui sur les acquis artistiques antérieurs de l'élève, qu'elle vient consolider.

Pour sa part, la formation optionnelle offre à l'élève la possibilité de diversifier et d'approfondir les apprentissages réalisés au premier cycle ou à l'occasion du cours d'arts plastiques obligatoire du deuxième cycle. L'option Arts plastiques porte sur la transformation de matériaux à partir de techniques issues de la tradition artistique, des métiers d'art et de la création numérique, alors que l'option Arts plastiques et multimédia privilégie la création d'images spatiotemporelles à l'aide d'outils technologiques. L'élève inscrit à l'une ou l'autre des formations optionnelles est amené à personnaliser ses gestes transformateurs, à raffiner le rendu technique de ses réalisations, à développer son acuité perceptive de même que sa sensibilité et à acquérir une plus grande autonomie dans la création et l'appréciation d'œuvres et de réalisations plastiques. (2)

8.3.2.3. Les compétences disciplinaires et leur interaction

Comme celui du premier cycle du secondaire, le programme du deuxième cycle s'articule autour de trois compétences complémentaires :

- Créer des images personnelles;
- Créer des images médiatiques;
- Apprécier des images.

Ces compétences se développent de façon interactive et s'enrichissent mutuellement. Lorsqu'il crée des images personnelles, l'élève apprend à personnaliser ses gestes transformateurs, à

exploiter les propriétés des matériaux, à personnaliser son utilisation du langage plastique et à organiser les éléments matériels et langagiers avec de plus en plus d'efficacité. Ses productions témoignent de ses valeurs et de ses prises de position. Lorsqu'il crée des images médiatiques, c'est la démarche de création visant la communication visuelle qu'il approfondit. Il apprend à utiliser des codes visuels de façon consciente pour mieux atteindre les destinataires ciblés et leur communiquer un message précis. Enfin, lorsqu'il apprécie des images, l'élève développe son acuité visuelle et sa perception en même temps que son jugement critique et son sens esthétique. Cela l'amène aussi à découvrir de nouvelles sources d'inspiration et de création. De plus, il peut y trouver de quoi enrichir ses réalisations en cours.

La place accordée au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les apprentissages relatifs à la création d'images personnelles et d'images médiatiques demandent un temps relativement long pour permettre aux élèves de s'approprier les gestes, le langage et les principes propres aux arts plastiques et de développer leur capacité à créer de façon de plus en plus personnelle et sensible. De son côté, la compétence qui touche l'appréciation de productions plastiques vient appuyer les deux autres, puisqu'elle est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique. Elle s'enrichit au deuxième cycle du secondaire à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer des images personnelles ou médiatiques, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel. Enfin, le développement des trois compétences contribue à l'équilibre du cheminement artistique de l'élève. (2)

8.3.2.4. **La dimension culturelle**

8.3.3. **Relations entre le programme d'arts plastiques et les autres éléments du Programme de formation**

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève fait appel à son imagination, à sa sensibilité et à sa culture. Il a recours à un langage symbolique pour exprimer ce qu'il est et sa vision du monde, qu'il confronte avec celle des autres. Il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action. (4)

8.3.3.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

8.3.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie des productions plastiques, l'élève développe et met à profit l'ensemble des compétences transversales d'ordre intellectuel et méthodologique. Ainsi, l'élève doit mettre en œuvre sa pensée créatrice et exploiter l'information pour traiter les propositions de création ou pour apprécier des productions artistiques. Il doit exercer son jugement critique, résoudre des problèmes d'ordre matériel et technique et se donner des méthodes de travail efficaces lorsque vient le moment d'élaborer différentes hypothèses quant à la façon de réaliser son projet de création ou d'en planifier les étapes de réalisation. Il doit aussi être en mesure d'exploiter les technologies de l'information et de la communication pour créer des images plastiques ou pour consulter des sources documentaires numériques. Au regard des compétences transversales d'ordre personnel et social, les arts plastiques permettent à l'adolescent d'établir un rapport intime avec lui-même et d'actualiser son potentiel créateur en

recourant à différentes formes d'intelligence³. La pratique de cet art, tant par la création que l'appréciation d'images, contribue à l'affirmation de soi, au développement de valeurs personnelles et à la structuration de l'identité de l'élève, ce qui accroît sa motivation et l'outille pour l'aider à persévérer dans ses choix et à atteindre les buts qu'il s'est fixés. Par ailleurs, les différents projets artistiques auxquels il participe au cours du cycle l'amènent à coopérer avec les autres élèves. Dans ce contexte, l'élève apprend à se responsabiliser, à tenir compte de l'opinion des autres et à faire des compromis, ce qui lui permet ainsi d'apporter sa contribution et de tirer profit du travail coopératif. (4)

8.3.3.3. Relations avec les domaines d'apprentissage

Des liens interdisciplinaires peuvent aussi être établis avec chacun des autres domaines du Programme de formation. Ils ne peuvent être évoqués ici qu'à titre d'illustration et seront découverts au fil des expériences. L'exploitation de gestes transformateurs, qui suppose la connaissance et la prise en considération des propriétés des matériaux, peut susciter des questions qui font appel à des notions propres à la science ou à la technologie. C'est le cas, par exemple, lorsque l'élève s'interroge sur les couleurs pigmentaires par opposition aux couleurs lumière et qu'il fait des recherches sur cette question. Des connaissances d'ordre technologique issues du programme d'applications technologiques et scientifiques peuvent, pour leur part, soutenir des projets en arts plastiques qui font appel à la création et à l'appréciation de productions multimédias. (5)

8.3.4. Contexte pédagogique

8.3.4.1. La classe d'arts plastiques, un lieu dynamique

L'élève a accès à des matériaux et à des outils artistiques de qualité, notamment dans le domaine de la création numérique, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Outils et supports technologiques, reproductions et livres d'art sont autant de ressources mises à sa disposition pour stimuler sa créativité, alimenter sa réflexion et enrichir sa connaissance de l'univers des arts plastiques. Les activités qui se déroulent en classe trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son milieu culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion des arts et de participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et d'autres créateurs. (6)

8.3.4.2. L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

8.3.4.3. L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

À mesure qu'il progresse dans le cycle, l'élève exploite consciemment la fonction de symbolisation de l'image, tant dans ses créations personnelles que dans ses créations médiatiques, ce qui lui permet de construire son identité artistique. Lors de ses expériences de création et d'appréciation, il est invité à en consigner des traces. Celles-ci témoignent des processus qu'il a adoptés comme des résultats de ses expériences. Elles l'aident à cerner sa manière d'apprendre ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Ces prises de conscience favorisent le réinvestissement de ses apprentissages dans des situations analogues ou dans d'autres contextes. (7)

8.3.4.4. Des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes

8.3.4.5. Schéma – UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION...

8.3.4.6. L'évaluation au deuxième cycle du secondaire

Utilisée en cours de cycle ou d'année, l'évaluation a une fonction de régulation : elle aide l'enseignant à poser des diagnostics pédagogiques pour mieux guider l'élève dans sa démarche artistique et pour ajuster, au besoin, ses propres interventions. Cette régulation peut se faire à partir d'observations consignées par l'enseignant ou l'élève sur des listes de vérification ou des grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le dossier d'apprentissage et le portfolio sur support numérique, est recommandé pour l'enregistrement de certaines créations significatives et de celles qui sont tridimensionnelles et spatiotemporelles. De plus, la participation de l'élève à son évaluation s'avère essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise (10)

8.3.5. Compétence 1 – Créer des images personnelles

8.3.5.1. Sens de la compétence

Créer en arts plastiques, c'est concrétiser dans la matière ou la lumière, par l'action de l'imagination créatrice et de l'intelligence rationnelle et sensible, des images qui représentent, expriment et symbolisent la connaissance que l'on a de soi-même et du monde. Lorsque cette activité artistique est tournée vers la création d'images personnelles, elle permet à l'élève de traduire ses préoccupations, ses aspirations et ses valeurs, de développer sa pensée visuelle et d'exercer son pouvoir d'action créatrice dans différents contextes.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a acquis des savoir-faire et des connaissances artistiques. En s'engageant dans la dynamique de création, il a appris à transformer différents matériaux, à exploiter le langage plastique et à organiser les éléments pour créer des images personnelles qui témoignent d'une recherche d'expressivité et d'originalité.

À mesure qu'il enrichit ses connaissances et ses savoir-faire artistiques, l'élève structure les éléments matériels et langagiers dans l'espace et le temps, de façon de plus en plus authentique, originale et expressive.

Au deuxième cycle, l'élève consolide et enrichit ses savoir-faire et ses connaissances artistiques. Il exploite de façon plus consciente les phases et les mouvements de la dynamique de création et développe ainsi son pouvoir créateur de même que son identité artistique. Invité à enrichir ses idées de création, il pousse plus loin ses recherches préalables, fait l'inventaire de plusieurs possibilités, se documente et réalise des esquisses et des croquis. Pour créer des images personnelles, il transforme divers types de matériaux et peut avoir recours à des moyens et des outils technologiques. Il peut choisir de travailler au moyen de l'observation directe, de recourir à sa mémoire des êtres et des choses ou de faire appel à l'invention⁸. Des expérimentations plus poussées l'amènent à accroître sa capacité à transformer la matière ou la lumière. Lors de la mise en forme de son image, il réinvestit de façon efficace ses expérimentations et porte une attention particulière à l'impact des gestes transformateurs⁹ sur la construction de sens. Il est aussi capable de tirer parti des potentialités des matériaux et de structurer, de façon cohérente et signifiante, les composantes matérielles et formelles.

À mesure qu'il enrichit ses connaissances et ses savoir-faire artistiques, l'élève structure les éléments matériels et langagiers dans l'espace et le temps, de façon de plus en plus authentique, originale et expressive, en tenant compte de son intention de création. Il est aussi capable de prendre du recul pour s'assurer de l'adéquation entre ce qu'il veut exprimer et l'image en voie de matérialisation. Le fait de partager avec d'autres son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages pour les réinvestir ensuite dans d'autres créations ou dans des situations d'appréciation.

La compétence Créer des images personnelles peut se concrétiser à partir de la réalisation de deux types de tâches complexes : transformer la matière et transformer la lumière.

L'élève inscrit à la formation obligatoire a la possibilité de créer des images bidimensionnelles et des images tridimensionnelles à l'aide de matériaux issus de la tradition des arts plastiques. Dans la formation optionnelle Arts plastiques s'ajoutent les matériaux relatifs aux métiers d'art si le contexte s'y prête, particulièrement si l'on trouve, dans le milieu immédiat, des ressources culturelles qui touchent ces pratiques artistiques. L'élève a aussi l'occasion de créer des images numériques fixes par l'utilisation de moyens et d'outils technologiques.

La compétence Créer des images personnelles peut se concrétiser à partir de la réalisation de deux types de tâches complexes : transformer la matière et transformer la lumière.

8. L'invention permet de créer des êtres jamais vus et des univers inédits.

9. Qu'il soit spontané, précis ou contrôlé, le geste transformateur est synonyme de conscience en action : il s'oppose au geste mécanique ou dicté. Ainsi, le geste spontané traduit le dynamisme de l'action créatrice et confère à l'image une partie de son expressivité, alors que le geste précis tient compte des propriétés et des potentialités des matériaux, les exploite et les met en valeur. Le geste contrôlé, quant à lui, suppose la maîtrise des aspects techniques tributaires de la qualité de la transformation matérielle et du sens qui s'y concrétise. (11)

La formation optionnelle Arts plastiques et multimédia, pour sa part, permet à l'élève de créer, en plus des images analogiques ou numériques fixes, des images spatiotemporelles, sonores ou non, par l'entremise de l'art vidéo, du cinéma d'art et du cinéma d'animation.

Étant donné les diverses formations artistiques qui favorisent, au deuxième cycle du secondaire, la différenciation des apprentissages, les tâches doivent être adaptées au profil de l'élève tout en permettant de baliser la progression des apprentissages et de juger du degré de développement de la compétence. Suffisamment diversifiées pour tenir compte des champs d'intérêt et des aptitudes de chacun, elles doivent laisser une large place à l'autonomie de l'élève tout en lui assurant un accompagnement approprié de la part de l'enseignant.

L'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique et peut se manifester à différents moments de l'expérience de création. En effet, au cours de la démarche, l'élève est appelé à exploiter des idées en vue d'une création personnelle et à exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique. Il est aussi amené à structurer sa réalisation, à la revoir et à rendre compte de son expérience. (12)

- 8.3.5.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création personnelle
- 8.3.5.2.2. Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique
- 8.3.5.2.3. Structurer sa réalisation personnelle
- 8.3.5.2.4. Rendre compte de son expérience de création personnelle
- 8.3.5.3. **Attentes de fin de cycle**
- 8.3.5.3.1. Formation obligatoire
- 8.3.5.3.2. Formation optionnelle Arts plastiques
- 8.3.5.3.3. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Arts plastiques s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia, la capacité d'utiliser efficacement des moyens et des outils technologiques pour créer des images spatiotemporelles significantes en tirant parti du langage multimédia. (13)

- 8.3.5.4. **Critères d'évaluation**
- 8.3.5.5. **Développement de la compétence Créer des images personnelles**
- 8.3.5.5.1. Formation obligatoire
- 8.3.5.5.2. Formation optionnelle Arts plastiques

En raison du temps nettement plus important qui lui est alloué, la formation optionnelle Arts plastiques permet à l'élève de pousser plus loin, à chacune des années du cycle, les apprentissages de la formation obligatoire. Elle comporte une grande diversité de tâches complexes demandant de transformer la matière et de transformer la lumière à partir de matériaux traditionnels et d'outils technologiques, mais aussi à l'aide de matériaux relatifs aux métiers d'art si le contexte s'y prête et si des ressources culturelles liées à ces pratiques artistiques sont présentes dans le milieu. Ainsi, lors de la création d'images bidimensionnelles, d'images tridimensionnelles et d'images numériques fixes, l'élève, seul ou en équipe, doit avoir recours à une grande variété de ressources pour faire un inventaire d'idées. Les tâches qui font appel à l'observation, à la mémoire ou à l'invention lui permettent d'affiner sa perception des êtres et des choses, et d'enrichir ainsi ses images. Incité à pousser plus loin ses expérimentations, l'élève apprend à personnaliser ses recherches gestuelles et matérielles. Lors de la création, l'accent porte sur le contrôle des gestes transformateurs, sur la qualité de l'exploitation des propriétés des matériaux et sur la construction de sens. En quatrième et en cinquième secondaire, les tâches conduisent à une utilisation plus consciente de la fonction de symbolisation dans les images. Elles permettent à l'élève d'approfondir sa capacité à effectuer des retours réflexifs et à résoudre efficacement les problèmes qui surviennent. Elles visent une plus grande autonomie dans la gestion du matériel utilisé et du temps accordé pour le travail. Enfin, l'élève doit consigner des informations pertinentes de ses expériences de création et gérer le contenu de son portfolio, ce qui lui permet de recourir à des stratégies réflexives et métacognitives. (14)

- 8.3.5.5.3. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Lors du traitement de la lumière, l'accent porte sur l'efficacité de l'utilisation des moyens et des outils technologiques et sur la façon de concrétiser du sens dans ce nouveau contexte.

L'élève inscrit à la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia se voit proposer, outre les tâches propres à la formation obligatoire et à la formation optionnelle Arts plastiques, des tâches qui lui demandent de transformer la lumière en utilisant des moyens et des outils technologiques. Il a ainsi l'occasion d'explorer de nouvelles avenues pour créer des images personnelles (analogiques ou numériques) fixes et spatiotemporelles, sonores ou non, en faisant appel à d'autres types de ressources. Les tâches qui lui sont proposées l'amènent à développer sa perception spatiotemporelle des êtres et des choses afin d'en faire la transposition dans des images. Des expérimentations variées lui permettent d'explorer les potentialités des moyens et des outils technologiques et de chercher des façons pertinentes de concrétiser ses idées dans un espace quadridimensionnel. Lors du traitement de la lumière, l'accent porte sur l'efficacité de l'utilisation des moyens et des outils technologiques et sur la façon de concrétiser du sens dans ce nouveau contexte. De plus, les caractéristiques multidisciplinaires de cette formation peuvent être l'occasion de proposer à l'élève des tâches qui lui permettent de travailler en interaction et de créer des productions regroupant des images réelles et des images virtuelles (installation, performance, spectacle multimédia, etc.). (15)

8.3.5.6.

Tableau du développement de la compétence Créer des images personnelles

Formation obligatoire
Formation optionnelle
Arts plastiques
Formation optionnelle
Arts plastiques et multimédia
Paramètre
Types de tâches
3 ^e secondaire
Transformer la matière
Transformer la lumière
Images bidimensionnelles ou tridimensionnelles
Types
Mobilisation en contexte de productions
Images bidimensionnelles
Images tridimensionnelles
Images numériques fixes
Images analogiques fixes
Images spatiotemporelles
Seul

Modalités de réalisation

En équipe

En interaction

4^e secondaire

Transformer la matière

Transformer la lumière

Images bidimensionnelles ou tridimensionnelles

Images bidimensionnelles

Images tridimensionnelles

Images numériques fixes

Images analogiques fixes

Images spatiotemporelles

Seul

En équipe

En interaction

5^e secondaire

Transformer la matière

Transformer la lumière

Images bidimensionnelles

Images tridimensionnelles

Images numériques fixes

Images analogiques fixes

Images spatiotemporelles

Seul

En équipe

En interaction (16)

- Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Arts plastiques
 ▲ Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Types de tâches	● ■ ■ Transformer la matière ■ ▲ Transformer la lumière	● ■ ■ Transformer la matière ■ ▲ Transformer la lumière	● ■ ■ Transformer la matière ■ ▲ Transformer la lumière
	Types de productions	● Images bidimensionnelles ou tridimensionnelles ■ Images bidimensionnelles ■ Images tridimensionnelles ■ ▲ Images numériques fixes ▲ Images analogiques fixes ▲ Images spatiotemporelles	● Images bidimensionnelles ou tridimensionnelles ■ Images bidimensionnelles ■ Images tridimensionnelles ■ ▲ Images numériques fixes ▲ Images analogiques fixes ▲ Images spatiotemporelles	● ■ Images bidimensionnelles ● ■ Images tridimensionnelles ■ ▲ Images numériques fixes ▲ Images analogiques fixes ▲ Images spatiotemporelles
	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Seul ■ ▲ En équipe ▲ En interaction	● ■ ▲ Seul ■ ▲ En équipe ▲ En interaction	● ■ ▲ Seul ■ ▲ En équipe ▲ En interaction

Paramètre

3^e secondaire

4^e secondaire

5^e secondaire

Gestes transformateurs, matériaux et outils traditionnels propres aux arts plastiques (dessin, peinture, collage, modelage, assemblage, etc.)

Gestes transformateurs, matériaux et outils propres aux métiers d'art (bois, céramique, cuir, joaillerie, métal, textile et verre)

Gestes transformateurs, outils technologiques analogiques et numériques (photo, vidéo, cinéma)

Concepts et notions (éléments du langage plastique, organisation de l'espace et représentation de l'espace)

Concepts et notions (éléments du langage multimédia et organisation spatiotemporelle)

Vocabulaire

Contenus

Ressources

Répertoire d'œuvres

Ressources documentaires

Visites de lieux culturels (musées, galeries d'art, maisons de la culture, ateliers d'artistes, etc.)

Rencontres d'artistes

Événements artistiques

Dynamique de création

Stratégies : centration, observation, mémorisation visuelle et gestuelle, invention, créativité, planification du travail, gestion du temps accordé pour le travail, mise à profit des imprévus

Fonction de symbolisation

—

Ouverture aux propositions de création

Réceptivité

Respect des créations des autres

Attitudes

Attitude constructive à l'égard de ses expériences de création

Attitude constructive à l'égard des critiques Investissement personnel

Prise de risques

Ténacité

Rigueur dans le travail créateur (18)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Ressources	Contenus	<ul style="list-style-type: none"> ● ■ Gestes transformateurs, matériaux et outils traditionnels propres aux arts plastiques (dessin, peinture, collage, modelage, assemblage, etc.) ■ Gestes transformateurs, matériaux et outils propres aux métiers d'art (bois, céramique, cuir, joaillerie, métal, textile et verre) ▲ Gestes transformateurs, outils technologiques analogiques et numériques (photo, vidéo, cinéma) ● ■ Concepts et notions (éléments du langage plastique, organisation de l'espace et représentation de l'espace) ▲ Concepts et notions (éléments du langage multimédia et organisation spatiotemporelle) ● ■ ▲ Vocabulaire Répertoire d'œuvres Ressources documentaires Visites de lieux culturels (musées, galeries d'art, maisons de la culture, ateliers d'artistes, etc.) Rencontres d'artistes Événements artistiques Dynamique de création Stratégies : centration, observation, mémorisation visuelle et gestuelle, invention, créativité, planification du travail, gestion du temps accordé pour le travail, mise à profit des imprévus 		
	Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> ● ■ ▲ Ouverture aux propositions de création Réceptivité Respect des créations des autres Attitude constructive à l'égard de ses expériences de création Attitude constructive à l'égard des critiques Investissement personnel Prise de risques Ténacité Rigueur dans le travail créateur 	—	● ■ ▲ Fonction de symbolisation

8.3.6. Compétence 2 – Créer des images médiatiques

8.3.6.1. Sens de la compétence

L'image médiatique met l'accent sur la fonction de communication, qui suppose la présence d'un émetteur, d'un récepteur et d'un message.

Créer des images médiatiques, c'est concrétiser des messages visuels qui s'adressent à des destinataires ciblés et qui visent à les informer, à les persuader, à les divertir et à susciter chez eux un besoin ou à y répondre. L'image médiatique met donc l'accent sur la fonction de communication, qui suppose la présence d'un émetteur, d'un récepteur et d'un message. Elle peut prendre des formes diverses, telles des productions imprimées (affiches, publicités, photos de presse, caricatures, etc.) ou des productions vidéographiques et cinématographiques (reportages, documentaires, vidéo-clips, etc.). Elle peut aussi faire appel à des matériaux traditionnels aussi bien qu'à des moyens et à des outils technologiques. La qualité de l'image médiatique repose sur le sens et l'impact du message, qui doit privilégier l'aspect visuel afin d'être univoque et saisi de façon immédiate par l'ensemble des destinataires. Dans un contexte professionnel, le concepteur médiatique possède une connaissance approfondie du langage médiatique¹¹ et des caractéristiques psychologiques des destinataires potentiels, ce qui lui permet d'atteindre efficacement le public cible. Pour l'élève, la création de messages visuels adressés à différents groupes et types de destinataires représente une occasion de se sensibiliser à l'influence des images médiatiques sur sa vie personnelle, de comprendre les valeurs qu'elles visent à promouvoir, de découvrir des codes visuels et, enfin, de saisir la psychologie de destinataires potentiels, autant d'expériences qui pourront lui être utiles pour de nouvelles créations.

11. Le langage médiatique exploite, entre autres, des conventions visuelles (signes iconiques), c'est-à-dire des représentations socioculturellement codées qui véhiculent des significations spécifiques associées à la culture des destinataires et qui permettent d'entrer en contact avec eux. Par exemple, en Occident, le noir est associé au deuil, alors que le rouge fait référence à l'amour.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a développé des savoir-faire et des connaissances artistiques et médiatiques. S'appuyant sur la dynamique de création, il a appris à transformer différents matériaux, à exploiter des codes visuels et à organiser les éléments en fonction de destinataires ciblés pour créer des images qui concrétisent des messages précis et qui intègrent des éléments originaux et expressifs.

Au deuxième cycle, l'élève consolide et enrichit ses savoir-faire et ses connaissances artistiques et médiatiques. Il exploite de façon plus consciente les phases et les mouvements de la dynamique de création en orientant ses actions créatrices vers la fonction de communication de l'image, qui implique la matérialisation d'un message précis exprimant une intention bien cernée. Pour enrichir ses idées de création, il étend ses recherches, approfondit sa connaissance des destinataires, détermine quels codes visuels sont susceptibles de les atteindre, inventorie plusieurs idées, ébauche diverses hypothèses au moyen de croquis et précise son intention de création médiatique. Des expérimentations plus poussées l'amènent à approfondir ses savoir-faire et sa capacité à transformer la matière ou la lumière. Lors de la mise en forme de son image, il réinvestit de façon efficace ses expérimentations et il porte une attention particulière à l'impact des gestes transformateurs sur la construction de sens. Il apprend aussi à tirer parti des potentialités des matériaux et à structurer, de façon cohérente et signifiante, les composantes matérielles et formelles du message.

Pour l'élève, la création de messages visuels adressés à différents groupes et types de destinataires représente une occasion de se sensibiliser à l'influence des images médiatiques sur sa vie personnelle.

À mesure qu'il enrichit ses connaissances et ses savoir-faire artistiques et médiatiques, l'élève structure les éléments matériels et langagiers dans l'espace, de façon de plus en plus authentique,

efficace, originale et expressive, en tenant compte de son intention de création. Il se ménage aussi des moments de recul pour s'assurer de l'adéquation entre son intention médiatique et l'image qu'il a créée et pour valider l'efficacité de cette (19)

dernière auprès de destinataires témoins, soit d'autres élèves de la classe. En partageant son expérience de création médiatique et en rendant compte de ses façons de faire, il intègre ses apprentissages et peut les réinvestir dans d'autres créations et dans des situations d'appréciation.

La compétence Créer des images médiatiques peut se concrétiser à partir de la réalisation de deux types de tâches complexes : transformer la matière et transformer la lumière. Dans la formation obligatoire, l'élève est amené à créer des images bidimensionnelles à l'aide de matériaux issus de la tradition des arts plastiques. Dans la formation optionnelle Arts plastiques s'ajoute la création d'images numériques fixes à partir d'outils technologiques. La formation optionnelle Arts plastiques et multimédia privilégie, de son côté, la création d'images dans le temps et l'espace, c'est-à-dire d'images spatiotemporelles, sonores ou non, par l'utilisation de l'art vidéo, du cinéma d'art, du cinéma d'animation, etc.

Étant donné les divers parcours artistiques possibles au deuxième cycle du secondaire, ces tâches doivent être adaptées au profil de l'élève tout en permettant de baliser la progression des apprentissages et de juger du degré de développement de la compétence. Suffisamment diversifiées pour tenir compte des champs d'intérêt et des aptitudes de chacun, elles doivent laisser une large place à l'autonomie de l'élève tout en lui assurant un accompagnement approprié de la part de l'enseignant.

L'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique et peut se manifester à différents moments de l'expérience de création. En effet, au cours de la démarche, l'élève est appelé à se donner une intention de création, à exploiter des idées en vue d'une création médiatique et à exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage médiatique. Il est aussi amené à structurer sa réalisation, à la revoir et à rendre compte de son expérience. (20)

8.3.6.2. **Compétence 2 et ses composantes**

8.3.6.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création médiatique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Tenir compte des caractéristiques du public cible • Conserver des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées en images et les adapter en fonction du public cible • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création médiatique (21)

8.3.6.2.2. Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage médiatique

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage médiatique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants au regard de son intention de création • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments pour les adapter au public cible (21)

8.3.6.2.3. Structurer sa réalisation médiatique

Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers, et les organiser en fonction du message à communiquer • Valider l'impact médiatique du message visuel auprès d'un public témoin • Réexaminer ses choix matériels et langagiers • Procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments (21)

8.3.6.2.4. Rendre compte de son expérience de création médiatique

S'interroger sur son intention de création et sur son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Établir des comparaisons avec ses apprentissages antérieurs • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés (21)

8.3.6.3. Attentes de fin de cycle

8.3.6.3.1. Formation obligatoire

Au terme du deuxième cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente. Ses réalisations médiatiques sont authentiques : elles témoignent d'une recherche d'originalité et d'expressivité et elles exploitent la fonction de communication de l'image. Elles contiennent l'information à communiquer à des groupes de destinataires ciblés. À partir de matériaux issus de la tradition des arts plastiques, l'élève contrôle des gestes transformateurs, tire parti des propriétés des matériaux ainsi que des outils et utilise le langage médiatique de façon signifiante et efficace. Ses réalisations tiennent compte des caractéristiques culturelles des destinataires ciblés et des exigences du message à communiquer. Elles résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent et intègrent des codes visuels propres à la communication par l'image. L'élève communique, oralement ou par écrit, son expérience de création médiatique en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il perçoit, à l'occasion, la possibilité de transférer certains apprentissages dans des contextes de création analogues ou dans d'autres contextes disciplinaires. (21)

8.3.6.3.2. Formation optionnelle Arts plastiques

Aux attentes de la formation obligatoire s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Arts plastiques, la capacité de réaliser des recherches diversifiées et personnelles qui l'amènent à exploiter des idées susceptibles de toucher de façon efficace et immédiate les groupes de destinataires ciblés. Capable de contrôler ses gestes transformateurs, il sait organiser les composantes de ses images et tirer parti des propriétés des matériaux. Il exploite de façon consciente la fonction de symbolisation dans ses images médiatiques. Il effectue couramment le transfert de ses apprentissages dans d'autres contextes. (21)

8.3.6.3.3. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Arts plastiques s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia, la capacité d'utiliser efficacement des moyens et des outils technologiques pour créer des images spatiotemporelles significantes en tirant parti du langage multimédia. (21)

8.3.6.4. Critères d'évaluation

8.3.6.5. Développement de la compétence Créer des images médiatiques

Pour que l'élève développe la compétence Créer des images médiatiques, l'enseignant le place dans des contextes stimulants et signifiants où il doit réaliser un ou deux types de tâches complexes selon la formation à laquelle il est inscrit : transformer la matière et transformer la lumière. Ces tâches font appel à l'ensemble des composantes de la compétence et mènent à différents types de productions. Complémentaires et interactives, elles peuvent se conjuguer lorsque le contexte s'y prête. Elles peuvent aussi varier sur le plan de la complexité pour s'adapter aux exigences de la formation offerte. (22)

8.3.6.5.1. Formation obligatoire

8.3.6.5.2. Formation optionnelle Arts plastiques

8.3.6.5.3. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Lors de la création, l'accent porte sur le contrôle des gestes transformateurs, sur la qualité de l'exploitation des propriétés des matériaux et sur l'impact du message.

L'élève inscrit à la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia se voit proposer, outre les tâches propres à la formation obligatoire et à la formation optionnelle Arts plastiques, des tâches qui lui demandent de transformer la lumière en utilisant des moyens et des outils technologiques. Il a ainsi l'occasion d'explorer de nouvelles avenues pour créer des images médiatiques (analogiques ou numériques) fixes et spatiotemporelles, sonores ou non, en faisant appel à d'autres types de ressources. Les tâches qui lui sont proposées l'amènent à développer sa perception spatiotemporelle des êtres et des choses afin d'en faire la transposition dans des messages visuels. Des expérimentations variées lui permettent d'explorer les potentialités des outils technologiques. Lors du traitement de la lumière, l'accent porte sur le contrôle des gestes transformateurs et sur la façon de concrétiser des messages dans ce nouveau contexte. De plus, les caractéristiques multidisciplinaires de cette formation peuvent être l'occasion de proposer à l'élève des tâches qui lui permettent de travailler en interaction et de créer des productions regroupant des images réelles et des images virtuelles. (23)

8.3.6.6. **Tableau du développement de la compétence Créer des images médiatiques**

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des différents contextes dans lesquels l'élève est placé pour créer des images médiatiques. Il présente une vue d'ensemble des paramètres qui caractérisent le développement de la compétence à prévoir pour chaque année du cycle afin de diversifier l'enseignement. Selon la formation concernée, des types de tâches sont indiqués pour chaque année du cycle. Cela n'exclut pas que les autres types de tâches soient abordés en tenant compte du temps d'enseignement propre aux différentes formations.

Étant donné la nature même de la création médiatique, la planification des apprentissages doit être comprise comme un approfondissement, une complexification ou un raffinement des mêmes savoir-faire, notions et concepts. L'enseignant trouvera, dans ce tableau, les éléments permettant d'assurer la progression des apprentissages de l'élève.

Formation obligatoire

Formation optionnelle Arts plastiques

Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Paramètre

Types de tâches

Mobilisation en contexte

Types de productions

Modalités de réalisation

3e secondaire

Transformer la matière

Transformer la lumière

Images bidimensionnelles

Images numériques fixes

Images spatiotemporelles

Seul

En équipe

En interaction

Activation des connaissances antérieures

Recherches documentaires

Retour réflexif

Dispositifs

Consignation d'idées et de recherches

Distanciation et ajustement

Identification des savoirs acquis (savoir-être, savoir-faire et savoirs artistiques)

Identification des forces et des défis

4e secondaire

Transformer la matière

Transformer la lumière

Images bidimensionnelles

Images numériques fixes

Images spatiotemporelles

Seul

En équipe
 En interaction
 5e secondaire
 Transformer la matière
 Transformer la lumière
 Images bidimensionnelles
 Images numériques fixes
 Images spatiotemporelles
 Seul
 En équipe
 En interaction (24)

● Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Arts plastiques
 ▲ Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Types de tâches	● ■ Transformer la matière ■ ▲ Transformer la lumière	● ■ Transformer la matière ■ ▲ Transformer la lumière	● ■ Transformer la matière ■ ▲ Transformer la lumière
	Types de productions	● ■ Images bidimensionnelles ■ ▲ Images numériques fixes ▲ Images spatiotemporelles	● ■ Images bidimensionnelles ■ ▲ Images numériques fixes ▲ Images spatiotemporelles	● ■ Images bidimensionnelles ■ ▲ Images numériques fixes ▲ Images spatiotemporelles
	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Seul ■ ▲ En équipe ▲ En interaction	● ■ ▲ Seul ■ ▲ En équipe ▲ En interaction	● ■ ▲ Seul ■ ▲ En équipe ▲ En interaction
Retour réflexif	Dispositifs	● ■ ▲ Activation des connaissances antérieures Recherches documentaires Consignation d'idées et de recherches Distanciation et ajustement Identification des savoirs acquis (savoir-être, savoir-faire et savoirs artistiques) Identification des forces et des défis		

Paramètre
 3e secondaire
 Retour réflexif (Suite)
 Outils
 4e secondaire
 Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.)
 Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.)
 Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.)
 Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (appréciations de l'élève et synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Gestes transformateurs, matériaux et outils traditionnels propres aux arts plastiques

Gestes transformateurs, outils technologiques analogiques et numériques (photo, vidéo, cinéma)

Concepts et notions (éléments du langage plastique, organisation de l'espace et représentation de l'espace)

Concepts et notions (éléments du langage multimédia et organisation spatiotemporelle)

Vocabulaire

Contenus

Ressources

Répertoire d'œuvres

Ressources documentaires

Visites de lieux culturels (musées, galeries d'art, maisons de la culture, ateliers d'artistes, etc.)

Rencontres de créateurs

Événements artistiques

Dynamique de création

Stratégies : centration, observation, comparaison, planification du travail, gestion du temps accordé pour le travail

—

Réceptivité

Respect des créations appréciées

Attitudes

Attitude constructive à l'égard des commentaires des autres

Investissement personnel

Prise de risques

Ténacité

Rigueur dans le travail de création

Fonction de symbolisation

5^e secondaire (25)

Tableau du développement de la compétence *Créer des images médiatiques (Suite)*

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Retour réflexif (Suite)	Outils	   Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.) Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.) Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.) Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (appréciations de l'élève et synthèse des informations relatives au développement de la compétence)		
	Contenus	  Gestes transformateurs, matériaux et outils traditionnels propres aux arts plastiques  Gestes transformateurs, outils technologiques analogiques et numériques (photo, vidéo, cinéma)   Concepts et notions (éléments du langage plastique, organisation de l'espace et représentation de l'espace)  Concepts et notions (éléments du langage multimédia et organisation spatiotemporelle)    Vocabulaire Répertoire d'œuvres Ressources documentaires Visites de lieux culturels (musées, galeries d'art, maisons de la culture, ateliers d'artistes, etc.) Rencontres de créateurs Événements artistiques Dynamique de création Stratégies : centration, observation, comparaison, planification du travail, gestion du temps accordé pour le travail		
	Attitudes	   Réceptivité Respect des créations appréciées Attitude constructive à l'égard des commentaires des autres Investissement personnel Prise de risques Ténacité Rigueur dans le travail de création		

8.3.7. Compétence 3 – Apprécier des images

8.3.7.1. Sens de la compétence

Lorsqu'il aborde la lecture d'une image, l'élève prend le temps de s'en imprégner, d'entrer en dialogue avec elle et de porter attention à ses réactions sensibles et esthétiques.

Apprécier une image – œuvre d'art, objet culturel du patrimoine artistique¹², image médiatique ou réalisation –, c'est poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, afin d'en dégager du sens et d'exprimer à son sujet un jugement personnel. Cet exercice permet d'approfondir la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures. Le contact avec des réalisations artistiques variées – celles de ses pairs ou encore des productions d'autres époques ou d'autres cultures – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une production plastique. Ce contact lui permet aussi de s'intéresser davantage aux œuvres de même qu'aux lieux culturels et de se doter de critères personnels d'appréciation qui guideront ses choix et lui permettront de devenir un spectateur sensible et averti.

Au premier cycle du secondaire, l'élève s'est approprié une démarche d'appréciation. Il a développé sa capacité à analyser et à interpréter divers types de productions plastiques. Il a aussi appris à porter un jugement critique et esthétique, à construire une argumentation et à communiquer son point de vue.

Au deuxième cycle, l'élève consolide et enrichit ses savoir-faire et ses connaissances artistiques. Il exploite la démarche d'appréciation de façon plus consciente. Lorsqu'il aborde la lecture d'une

image, il prend le temps de s'en imprégner, d'entrer en dialogue avec elle et de porter attention à ses réactions sensibles et esthétiques. Il repère les éléments constitutifs de l'image et en dégage la structure en tenant compte du contexte historique, y compris les aspects socioculturels. En apprenant à mettre les œuvres en contexte, il établit des liens avec des repères culturels découverts dans d'autres disciplines. Il relève ensuite certains éléments expressifs ou symboliques de l'image appréciée et les met en relation pour construire et dégager du sens. Il fait ainsi appel à ses expériences, à sa sensibilité esthétique et à ses connaissances artistiques, ce qui lui permet d'élaborer son argumentation et de justifier sa position. L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans le respect de l'image, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celles des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a conservées pour témoigner de son cheminement. Il peut ainsi expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes, et décrire les moyens qu'il a utilisés pour apprendre.

La compétence Apprécier des images peut se concrétiser à partir de la réalisation de trois types de tâches complexes : lire des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques; lire des réalisations de ses pairs; et lire des productions multimédias. Ces tâches amènent l'élève à prendre part à des lectures d'images issues d'époques, de civilisations et de cultures différentes, appartenant à des genres et à des courants esthétiques variés, y compris des œuvres et des objets du patrimoine artistique québécois. Il peut également observer ses réalisations et celles de ses pairs. Ces lectures se font le plus souvent en classe, mais l'élève doit aussi avoir l'occasion de visiter des lieux d'exposition et de rencontrer des artistes afin d'entrer en contact avec la matérialité des œuvres et de se sensibiliser au processus créateur des artistes.

Ces tâches amènent l'élève à prendre part à des lectures d'images issues d'époques, de civilisations et de cultures différentes, appartenant à des genres et à des courants esthétiques variés.

12. Le patrimoine artistique, héritage visuel de l'humanité et mémoire des hommes, comprend les œuvres d'art et les objets culturels qui témoignent du travail des artistes et des artisans au cours des siècles. Bien que leur fonction d'origine soit d'abord utilitaire ou symbolique, les objets culturels sont dignes d'intérêt en raison de leurs qualités esthétiques, de leur dimension historique et de l'information qu'ils transmettent sur la société dont ils proviennent. (26)

8.3.7.2. **Compétence 3 et ses composantes**

8.3.7.2.1. Analyser une image

8.3.7.2.2. Construire son interprétation de l'image

8.3.7.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.3.7.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.3.7.3. **Attentes de fin de cycle**

8.3.7.3.1. Formation obligatoire

8.3.7.3.2. Formation optionnelle Arts plastiques

8.3.7.3.3. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Arts plastiques s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia, la capacité d'apprécier particulièrement des productions multimédias. (28)

8.3.7.4. Critères d'évaluation

8.3.7.5. Développement de la compétence Apprécier des images

La compétence Apprécier des images peut se concrétiser à partir de trois types de tâches complexes : lire des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques; lire des réalisations de ses pairs; et lire des productions multimédias. Chacune de ces tâches fait appel à l'ensemble des composantes de la compétence et mène à différents types de productions. Complémentaires et interactives, elles peuvent se conjuguer lorsque le contexte s'y prête. Elles peuvent aussi varier sur le plan de la complexité pour s'adapter aux exigences de la formation offerte, et ce, en mobilisant les ressources appropriées. (29)

8.3.7.5.1. Formation obligatoire

Les situations d'apprentissage et d'évaluation de la formation obligatoire privilégient le développement et la consolidation d'un seul type de tâches : lire des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques. Les tâches, qui se complexifient à chacune des années du cycle, reflètent les champs d'intérêt et la culture des élèves et se réfèrent à des éléments du répertoire visuel ainsi qu'à des repères culturels signifiants. Elles incitent l'élève à faire un inventaire de plusieurs possibilités d'interprétation, à gérer le temps accordé pour le travail d'appréciation et à assumer la responsabilité du matériel qu'il utilise. Elles l'amènent aussi à reconnaître les éléments signifiants de sa démarche, à consigner des informations sur ses expériences, à personnaliser l'outil de consignation, à évaluer sa démarche et à se donner des défis pour une prochaine appréciation. Il lui faut en outre intégrer les éléments demandés dans son portfolio. (29)

8.3.7.5.2. Formation optionnelle Arts plastiques

8.3.7.5.3. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Aux tâches propres à la formation obligatoire s'ajoutent, pour la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia, celles qui amènent l'élève à lire des images spatiotemporelles. Il est ainsi en mesure d'explorer de nouvelles avenues d'appréciation. (29)

8.3.7.6. Tableau du développement de la compétence Apprécier des images

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des différents contextes dans lesquels l'élève est placé pour apprécier des images. Il présente une vue d'ensemble des paramètres qui caractérisent le développement de la compétence à prévoir pour chaque année du cycle afin de diversifier l'enseignement. Selon la formation concernée, des types de tâches sont indiqués pour chaque année du cycle. Cela n'exclut pas que les autres types de tâches soient abordés en tenant compte du temps d'enseignement propre aux différentes formations.

Étant donné la nature même de l'appréciation d'images, la planification des apprentissages doit être comprise comme un approfondissement, une complexification ou un raffinement des mêmes savoir-faire, notions et concepts. L'enseignant trouvera, dans ce tableau, les éléments permettant d'assurer la progression des apprentissages de l'élève.

Formation obligatoire
Formation optionnelle Arts plastiques
Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia
Paramètre
Types de tâches
Mobilisation en contexte
Types de productions
Modalités de réalisation
3e secondaire
4e secondaire
5e secondaire
Lire des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques
Lire des réalisations de ses pairs
Lire des productions multimédias
Communication orale
Communication écrite
Seul
En interaction
Activation des connaissances antérieures
Recherches documentaires
Dispositifs
Retour réflexif
Outils
Consignation d'idées et de recherches
Expérimentations
Distanciation et ajustement
Identification des forces et des défis
Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.)
Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.)
Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.)
Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (appréciations de l'élève et synthèse des informations relatives au développement de la compétence) (30)

- Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Arts plastiques
 ▲ Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Types de tâches	● ■ ▲ Lire des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques ● ■ ▲ Lire des réalisations de ses pairs ▲ Lire des productions multimédias		
	Types de productions	● ■ ▲ Communication orale Communication écrite		
	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Seul En interaction		
Retour réflexif	Dispositifs	● ■ ▲ Activation des connaissances antérieures Recherches documentaires Consignation d'idées et de recherches Expérimentations Distanciation et ajustement Identification des forces et des défis		
	Outils	● ■ ▲ Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, etc.) Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.) Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.) Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (appréciations de l'élève et synthèse des informations relatives au développement de la compétence)		

Paramètre

3^e secondaire

4^e secondaire

Reconnaissance des matériaux et des outils exploités

Reconnaissance des concepts et des notions (éléments du langage plastique, organisation de l'espace et représentation de l'espace)

Reconnaissance des concepts et des notions (éléments du langage multimédia et organisation spatiotemporelle et sonore)

Reconnaissance des moyens et des outils technologiques analogiques et numériques (photo, vidéo, cinéma)

Vocabulaire disciplinaire

Contenus

Ressources

Répertoire d'œuvres et de productions artistiques

Livres d'art

Visites d'expositions

Rencontres d'artistes

Événements artistiques

Stratégies : centration, observation, comparaison, gestion du temps accordé pour le travail

—

Ouverture aux images appréciées

Réceptivité

Respect des créations
 Respect des points de vue des autres
 Attitudes
 Attitude constructive à l'égard de ses expériences d'appréciation
 Attitude constructive à l'égard des commentaires des autres
 Investissement personnel
 Prise de risques
 Ténacité
 Rigueur dans le travail d'appréciation
 Reconnaissance de la fonction de symbolisation dans les images appréciées (31)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Ressources	Contenus	●●▲ Reconnaissance des matériaux et des outils exploités ●● Reconnaissance des concepts et des notions (éléments du langage plastique, organisation de l'espace et représentation de l'espace) ▲ Reconnaissance des concepts et des notions (éléments du langage multimédia et organisation spatiotemporelle et sonore) ▲ Reconnaissance des moyens et des outils technologiques analogiques et numériques (photo, vidéo, cinéma) ●●▲ Vocabulaire disciplinaire Répertoire d'œuvres et de productions artistiques Livres d'art Visites d'expositions Rencontres d'artistes Événements artistiques Stratégies : centration, observation, comparaison, gestion du temps accordé pour le travail		
	Attitudes	●●▲ Ouverture aux images appréciées Réceptivité Respect des créations Respect des points de vue des autres Attitude constructive à l'égard de ses expériences d'appréciation Attitude constructive à l'égard des commentaires des autres Investissement personnel Prise de risques Ténacité Rigueur dans le travail d'appréciation	●●▲ Reconnaissance de la fonction de symbolisation dans les images appréciées	

8.3.8. Contenu de formation

8.3.8.1. Dynamique de création

8.3.8.2. Stratégies

8.3.8.3. Formation obligatoire

8.3.8.3.1. Gestes transformateurs, matériaux et outils

8.3.8.3.1.1. *Gestes transformateurs*

8.3.8.3.1.2. *Matériaux*

8.3.8.3.1.3. *Outils*

8.3.8.4. Formation optionnelle Arts plastiques

8.3.8.4.1. Gestes transformateurs

Tracer à main levée
 Tracer en creux
 Façonner, plier, froisser
 Assembler, équilibrer des volumes
 Sculpter
 Numériser des images et des objets
 Photographier
 Enregistrer une image numérique
 Construire une image numérique
 Transformer une image numérique (34)

8.3.8.4.2. Matériaux

8.3.8.4.3. Outils

Ordinateur, crayon électronique, tablette graphique, logiciel de dessin
 Gouge
 Ciseaux
 Ciseau, scie, marteau, tournevis, pince
 Ciseau, marteau, scie
 Numériseur
 Caméra numérique
 Ordinateur et logiciels de traitement de l'image
 Ordinateur et logiciels de traitement de l'image
 Ordinateur et logiciels de traitement de l'image (34)

Gestes transformateurs	Matériaux	Outils
Tracer à main levée	Lumière	Ordinateur, crayon électronique, tablette graphique, logiciel de dessin
Tracer en creux	Polystyrène, linoléum, bois	Gouge
Façonner, plier, froisser	Papier et carton	Ciseaux
Assembler, équilibrer des volumes	Papier et carton, bois, fil métallique, grillage métallique, clous, vis	Ciseau, scie, marteau, tournevis, pince
Sculpter	Matériaux durs : bois, plâtre, résine	Ciseau, marteau, scie
Numériser des images et des objets	Lumière	Numériseur
Photographier	Lumière	Caméra numérique
Enregistrer une image numérique	Lumière	Ordinateur et logiciels de traitement de l'image
Construire une image numérique	Lumière	Ordinateur et logiciels de traitement de l'image
Transformer une image numérique	Lumière	Ordinateur et logiciels de traitement de l'image

8.3.8.5. Formation optionnelle Arts plastiques et multimédia

Pour la formation optionnelle Arts plastiques et multimédia, ce contenu peut être enrichi selon les champs d'intérêt et les besoins de formation des élèves. S'y ajoutent les moyens et les outils technologiques mentionnés dans la formation optionnelle Arts plastiques. De plus, ce contenu peut éventuellement comporter de nouveaux outils, compte tenu de l'évolution rapide des technologies. (35)

8.3.8.5.1. Gestes transformateurs

- Enregistrer une vidéo
- Projeter une image numérique
- Capter des images vidéographiques
- Enregistrer des images vidéographiques
- Réaliser un montage vidéographique
- Transférer des images
- Traiter des images
- Animer des images
- Modéliser
- Réaliser un morphage
- Prélever des sons
- Créer un paysage sonore
- Faire une installation
- Réaliser une performance (35)

8.3.8.5.2. Matériaux

8.3.8.5.3. Outils technologiques

- Caméscope numérique
- Projecteur multimédia
- Caméscope numérique et analogique
- Ordinateur et logiciel de montage vidéo
- Ordinateur et logiciel de montage vidéo
- Caméra, ordinateur et logiciel de montage vidéo
- Ordinateur et logiciel de montage vidéo
- Ordinateur et logiciel d'animation
- Ordinateur et logiciel 3D
- Ordinateur et logiciel de morphage
- Microphone : saisie analogique ou numérique
- Ordinateur et logiciel de traitement du son
- Divers outils technologiques
- Divers outils technologiques (35)

Gestes transformateurs	Matériaux	Outils technologiques
Enregistrer une vidéo	Lumière	Caméscope numérique
Projeter une image numérique	Lumière	Projecteur multimédia
Capter des images vidéographiques	Lumière	Caméscope numérique et analogique
Enregistrer des images vidéographiques	Lumière	Ordinateur et logiciel de montage vidéo
Réaliser un montage vidéographique	Lumière	Ordinateur et logiciel de montage vidéo
Transférer des images	Lumière	Caméra, ordinateur et logiciel de montage vidéo
Traiter des images	Lumière	Ordinateur et logiciel de montage vidéo
Animer des images	Lumière	Ordinateur et logiciel d'animation
Modéliser	Lumière	Ordinateur et logiciel 3D
Réaliser un morphage	Lumière	Ordinateur et logiciel de morphage
Prélever des sons	Son	Microphone : saisie analogique ou numérique
Créer un paysage sonore	Son	Ordinateur et logiciel de traitement du son
Faire une installation	Matériaux variés	Divers outils technologiques
Réaliser une performance	Matériaux variés	Divers outils technologiques

Les concepts et les notions sont exploités simultanément avec les gestes transformateurs lors de la mise en forme de l'image. En formation obligatoire, les choix sont effectués en relation avec les matériaux retenus pour favoriser des projets différenciés et signifiants pour les élèves. En formation optionnelle, l'enseignant a la possibilité d'enrichir ce contenu selon les champs d'intérêt et les besoins de formation des élèves. Il est à noter que la création multimédia se caractérise par l'ajout de notions et de concepts qui lui sont propres. (36)

8.3.8.5.4. Concepts et notions

8.3.8.5.4.1. *Langage plastique (éléments)*

8.3.8.5.4.2. *Langage plastique (espace)*

8.3.8.5.4.3. *Langage multimédia : spatiotemporel*

Champ/contre-champ
 Contre-jour
 Plongée/contre-plongée
 Copier/coller
 Découpage technique
 Éclairage
 Effets
 Filtres
 Grand-angle
 Hors-champ
 Accéléré
 Boucle
 Cadrage (37)

8.3.8.5.4.4. *Organisation spatiotemporelle*

Mixage
Surimpression
Juxtaposition
Enchaînement
Point de vue
Plans : gros plan, plan rapproché, plan américain, plan d'ensemble
Interactivité
Narrativité
Assemblage d'images
Prise de vue
Scénario
Sonorisation
Stroboscope
Tournage
Trame
Trépied
Zoom
Internet
Panoramique
Travelling

Concepts et notions (Suite)	
Langage multimédia : spatiotemporel	Organisation spatiotemporelle
Champ/contre-champ	Mixage
Contre-jour	Surimpression
Plongée/contre-plongée	Juxtaposition
Copier/coller	Enchaînement
Découpage technique	Point de vue
Éclairage	Plans : gros plan, plan rapproché, plan américain, plan d'ensemble
Effets	Interactivité
Filtres	Narrativité
Grand-angle	Assemblage d'images
Hors-champ	Prise de vue
Accéléré	Scénario
Boucle	Sonorisation
Cadrage	Stroboscope
	Tournage
	Trame
	Trépied
	Zoom
	Internet
	Panoramique
	Travelling

8.3.8.5.5. Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline peut constituer, à divers moments, une ressource importante dans l'exercice des compétences en arts plastiques. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre et communique le résultat de son appréciation et lorsqu'il rend compte de ses expériences de création ou d'appréciation. (38)

8.3.8.5.5.1. Gestes

Ajouter
 Appliquer un pigment coloré (en aplat, à la tache, au trait)
 Assembler
 Coller
 Déchirer
 Découper
 Dessiner
 Entailler
 Équilibrer
 Façonner
 Faire un travelling

Graver
Imprimer
Inciser
Peindre
Photographier
Pincer
Modeler
Modéliser
Numériser (38)

8.3.8.5.2. *Matériaux*

8.3.8.5.3. *Outils*

Brosse
Caméra numérique
Caméscope
Ciseau à bois
Ciseaux
Couteau
Crayon électronique
Ébauchoir
Égalisateur
Gouge
Haut-parleur
Logiciel de morphage
Microphone
Mirette
Numériseur
Ordinateur
Parapluie
Pince
Pinceau
Plume à dessin
Porte-plume
Râpe Scie (38)

8.3.8.5.4. *Techniques*

Assemblage
Cadrage
Cinéma d'art
Collage
Dessin
Façonnage
Gravure
Impression
Modelage
Modélisation 3D
Peinture
Photographie
Vidéo d'art (38)

8.3.8.5.5. *Langage plastique*

8.3.8.5.6. *Langage multimédia*

Accéléré
Boucle
Cadrage
Champ/contre-champ
Contre-jour
Copier/coller
Découpage technique
Éclairage
Effets
Filtres
Grand-angle
Hors-champ
Plongée/contre-plongée
Organisation spatiotemporelle
Assemblage d'images
Enchaînement
Interactivité
Internet

Juxtaposition
Mixage
Narrativité
Panoramique (38)

Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline peut constituer, à divers moments, une ressource importante dans l'exercice des compétences en arts plastiques. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre et communique le résultat de son appréciation et lorsqu'il rend compte de ses expériences de création ou d'appréciation.

Gestes	Matériaux	Outils	Techniques	Langage plastique	Langage multimédia
Ajouter	Argile	Brosse	Assemblage	Éléments	Accéléré
Appliquer un pigment coloré (en aplat, à la tache, au trait)	Bistre blanc et noir Carré à dessin Crayon feutre	Caméra numérique Caméscope Ciseau à bois	Cadrage Cinéma d'art Collage	Couleur lumière : couleurs primaires (rouge, vert, bleu), intensité, contraste Couleur pigmentaire : couleurs primaires (jaune primaire, cyan, magenta), couleurs secondaires (orangé, vert et violet), couleurs complémentaires, couleurs chaudes, couleurs froides, couleurs claires, couleurs foncées, camaïeu	Boucle Cadrage Champ/contre-champ Contre-jour Copier/coller
Assembler	Crayon graphite	Ciseaux	Dessin		Découpage technique
Coller	Encre de Chine	Couteau	Façonage		Éclairage
Déchirer	Encre de couleur	Crayon électronique	Gravure		Effets
Découper	Fusain	Ébauchoir	Impression		Filtres
Dessiner	Gouache	Égalisateur	Modelage		Grand-angle
Entailler	Linoléum	Gouge	Modélisation 3D		Hors-champ
Équilibrer	Pastel à l'huile	Haut-parleur	Peinture	Forme : figurative, non figurative	Plongée/contre-plongée
Façonner	Pastel sec	Logiciel de morphage	Photographie	Ligne : dessinée, peinte, incisée, tangible	Organisation spatiotemporelle
Faire un travelling	Peinture acrylique	Microphone	Vidéo d'art	Motif : motifs variés	Assemblage d'images
Graver	Plâtre	Mirette		Texture : textures réelles, textures représentées	Enchaînement
Imprimer	Polystyrène	Numériseur		Valeur : dans les tons, dans les couleurs, dans les teintes	Interactivité
Inciser	Résine	Ordinateur		Volume : volume réel, volume suggéré, pleins, creux, vides	Internet
Peindre	Sanguine	Parapluie			Juxtaposition
Photographier		Pince			Mixage
Pincer		Pinceau			Narrativité
Modeler		Plume à dessin			Panoramique
Modéliser		Porte-plume			
Numériser		Râpe			
		Scie			

8.3.8.5.6. Vocabulaire (suite)

8.3.8.5.6.1. *Gestes*

8.3.8.5.6.2. *Outils*

Tablette graphique
Trépied (39)

8.3.8.5.6.3. *Techniques*

8.3.8.5.6.4. *Langage plastique*

Organisation de l'espace
Énumération, juxtaposition, superposition
Répétition, alternance
Symétrie, asymétrie
Représentation de l'espace
Perspective aérienne
Perspective avec chevauchement
Perspective avec point de fuite
Perspective en diminution (39)

8.3.8.5.6.5. *Langage multimédia*

Organisation spatio-temporelle (Suite)
Plans : gros plan, plan rapproché, plan américain, plan d'ensemble
Point de vue
Prise de vue
Scénario
Sonorisation
Stroboscope
Surimpression
Tournage
Trame
Travelling
Trépied
Zoom

Vocabulaire (Suite)					
Gestes	Matériaux	Outils	Techniques	Langage plastique	Langage multimédia
Réaliser un morphage Sculpter Souder Tracer à main levée Tracer en creux		Tablette graphique Trépied		Organisation de l'espace Énumération, juxtaposition, superposition Répétition, alternance Symétrie, asymétrie Représentation de l'espace Perspective aérienne Perspective avec chevauchement Perspective avec point de fuite Perspective en diminution	Organisation spatio-temporelle (Suite) Plans : gros plan, plan rapproché, plan américain, plan d'ensemble Point de vue Prise de vue Scénario Sonorisation Stroboscope Surimpression Tournage Trame Travelling Trépied Zoom

8.3.8.5.7. Répertoire visuel

Les œuvres d'art et les objets culturels du patrimoine artistique proviennent des périodes suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (mouvements modernistes et postmodernistes). Soulignons que la culture artistique québécoise doit aussi en faire partie. Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, coffrets de disques compacts, de vidéocassettes ou de vidéo-disques, etc.), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, reportages, etc.) ou d'autres types de productions (vidéo-clips, dessins animés, etc.). Les élèves doivent aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils ont visitées ou aux œuvres d'artistes invités à l'école. (40)

8.3.8.5.8. Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces de même que les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de l'art : contexte socioculturel (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques provenant de la culture québécoise et d'autres cultures); contexte historique, y compris les aspects socioculturels (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques datant d'une autre époque); biographies d'artistes, etc.

Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des concepteurs médiatiques, des architectes, des cinéastes, des publicitaires, des designers, des graphistes, des infographes, des artisans, des créateurs de décors et de costumes, etc.

Lieux culturels : musées (beaux-arts, architecture, histoire, archéologie, ethnographie, etc.); galeries d'art; maisons de la culture; ateliers d'artistes; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.

Expositions : œuvres d'art et objets culturels du patrimoine artistique; métiers d'art; photographies; bandes dessinées; cinéma d'animation, etc.

Événements artistiques : performances; festivals cinématographiques, etc.

Carrières liées aux arts plastiques : artiste; concepteur médiatique; designer; architecte; photographe; cinéaste; réalisateur (télévision); vidéaste; graphiste; infographe; concepteur de sites Web; critique d'art; historien de l'art; illustrateur; créateur de bandes dessinées; artisan; enseignant d'arts plastiques; conservateur de musée; technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art; éducateur de musée, etc.

Ressources documentaires : livres; revues; reproductions; diapositives; films; vidéocassettes; DVD; disques compacts; sites Web; spectacles multimédias; affiches; cartes d'invitation à des vernissages; publicités imprimées et télévisuelles; vidéoclips, etc.

Œuvres du répertoire visuel : voir la section Répertoire visuel. (40)

Répertoire visuel	Repères culturels
Les œuvres d'art et les objets culturels du patrimoine artistique proviennent des périodes suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (mouvements modernistes et postmodernistes). Soulignons que la culture artistique québécoise doit aussi en faire partie. Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, coffrets de disques compacts, de vidéocassettes ou de vidéodisques, etc.), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, reportages, etc.) ou d'autres types de productions (vidéoclips, dessins animés, etc.). Les élèves doivent aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils ont visitées ou aux œuvres d'artistes invités à l'école.	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces de même que les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p> <p>Éléments de l'histoire de l'art : contexte socioculturel (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques provenant de la culture québécoise et d'autres cultures); contexte historique, y compris les aspects socioculturels (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques datant d'une autre époque); biographies d'artistes, etc.</p> <p>Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des concepteurs médiatiques, des architectes, des cinéastes, des publicitaires, des designers, des graphistes, des infographes, des artisans, des créateurs de décors et de costumes, etc.</p> <p>Lieux culturels : musées (beaux-arts, architecture, histoire, archéologie, ethnographie, etc.); galeries d'art; maisons de la culture; ateliers d'artistes; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.</p> <p>Expositions : œuvres d'art et objets culturels du patrimoine artistique; métiers d'art; photographies; bandes dessinées; cinéma d'animation, etc.</p> <p>Événements artistiques : performances; festivals cinématographiques, etc.</p> <p>Carrières liées aux arts plastiques : artiste; concepteur médiatique; designer; architecte; photographe; cinéaste; réalisateur (télévision); vidéaste; graphiste; infographe; concepteur de sites Web; critique d'art; historien de l'art; illustrateur; créateur de bandes dessinées; artisan; enseignant d'arts plastiques; conservateur de musée; technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art; éducateur de musée, etc.</p> <p>Ressources documentaires : livres; revues; reproductions; diapositives; films; vidéocassettes; DVD; disques compacts; sites Web; spectacles multimédias; affiches; cartes d'invitation à des vernissages; publicités imprimées et télévisuelles; vidéoclips, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire visuel : voir la section <i>Répertoire visuel</i>.</p>

8.4.

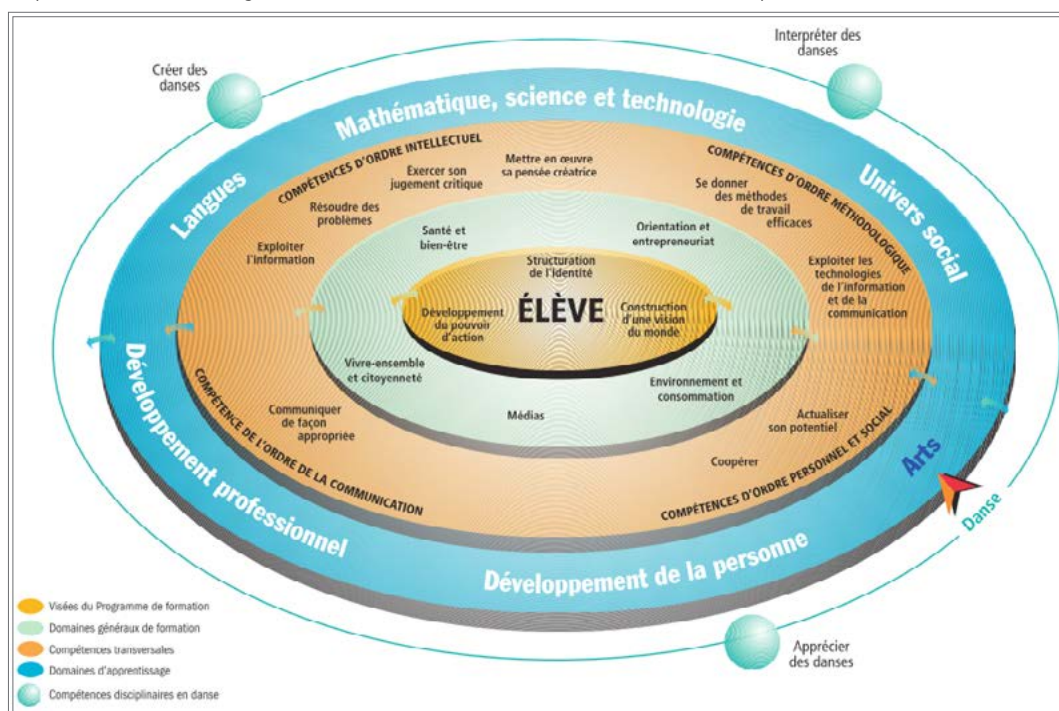
Danse

8.4.1.

Apport du programme de danse au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



8.4.2.

Présentation de la discipline

Souvent qualifiée de prose du mouvement humain, la danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de création et de communication. Elle est un langage universel qui permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement en faisant appel à la pensée intuitive, à l'imagination, au jeu et à l'analogie. À la fois outil et médium, le corps humain se trouve par elle détourné de ses fonctions motrices utilitaires pour se faire porteur d'une subjectivité individuelle ou collective. Sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, le corps devient un instrument de connaissance de soi et du monde, un moyen d'expression et de communication privilégié. Plus particulièrement, c'est le jeu infini des rapports à l'espace, au temps et à l'énergie qui transforme la matière première qu'est le mouvement pour constituer les mots d'une écriture gestuelle. La danse ne serait cependant qu'expression spontanée sans le soutien de l'art chorégraphique, qui permet de structurer cette écriture et de la mettre en scène pour créer du sens.

Intimement liée au rythme, la danse a occupé de multiples fonctions au cours des siècles : danse rituelle, danse sacrée, danse de divertissement, danse d'expression. Soucieux de s'inscrire dans leur temps, les créateurs d'aujourd'hui font appel à différents langages pour réinventer leur art. L'amalgame de danses populaires et de danses codifiées de même que la coexistence des formes du passé et du présent témoignent de cet effort de créativité. La danse se situe en effet à un carrefour d'influences multiples – hybridation des cultures, modes et tendances diverses –, ce qui contribue à enrichir les registres de la création artistique. L'avènement des moyens et des outils technologiques permet de repousser plus loin encore les frontières disciplinaires. (1)

8.4.2.1. L'adolescent et la danse

8.4.2.2. Les types de formation

Le programme de danse du deuxième cycle du secondaire se présente selon deux types de formation : la formation obligatoire et la formation optionnelle, qui comporte elle-même deux options : Danse et Danse et multimédia.

La formation obligatoire s'inscrit dans la continuité des apprentissages réalisés au premier cycle. Elle prend appui sur les acquis artistiques antérieurs de l'élève, qu'elle vient consolider. Pour sa part, la formation optionnelle, en plus d'ouvrir vers de nouvelles avenues, offre à l'élève la possibilité d'approfondir les apprentissages réalisés au premier cycle ou au cours de la formation obligatoire du deuxième cycle en danse. Dans l'option Danse, la dimension scénique s'ajoute aux savoir-faire disciplinaires, tandis que l'option Danse et multimédia met l'accent sur l'exploration de procédés, de techniques et de moyens propres au multimédia dans une perspective d'élargissement du langage artistique. (2)

8.4.2.3. Les compétences disciplinaires et leur interaction

8.4.2.4. La dimension culturelle

8.4.3. Relations entre le programme de danse et les autres éléments du Programme de formation

8.4.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

8.4.3.2. Relations avec les compétences transversales

La création, l'interprétation et l'appréciation de danses ne peuvent se faire sans que soient sollicitées l'ensemble des compétences transversales, particulièrement celle qui consiste à mettre en œuvre sa pensée créatrice, à laquelle se trouve étroitement associée la capacité à résoudre des problèmes de nature artistique. Ainsi, à partir de problèmes divers, l'élève est invité à explorer de multiples pistes de développement susceptibles de répondre à son intention de création ou de communication. C'est par un mouvement d'aller et retour entre la génération d'idées chorégraphiques et le jugement sur leur pertinence qu'il apprend à résoudre des problèmes de manière créative. (4)

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires.

La danse apparaît aussi comme un moyen privilégié pour apprendre à mieux actualiser son potentiel. Elle fait appel à différentes formes d'intelligence³, valorise le rapport intime avec soi, actualisé par l'identification et l'expression explicite de ses émotions, de ses sentiments, de ses valeurs et de ses croyances. Elle contribue ainsi à la reconnaissance et à l'affirmation de soi, deux outils essentiels pour aider l'élève à persévérer dans ses choix et à atteindre les buts qu'il s'est fixés.

Par ailleurs, la réalisation de projets artistiques diversifiés exige de l'élève qu'il exploite l'information, notamment lorsqu'il est à la recherche d'une proposition personnelle de création, et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour les mener à terme. La découverte, la sélection et l'utilisation judicieuse des ressources humaines, documentaires, numériques, artistiques ou culturelles mises à sa disposition lui permettent d'enrichir son répertoire de méthodes et de se donner les moyens d'atteindre ses objectifs.

Les situations de création ou d'interprétation de groupe représentent, en outre, de belles occasions d'apprendre à coopérer, puisqu'elles comportent une large part de collaboration et de partage des tâches et des rôles, en plus de soulever des débats. C'est en s'engageant de façon active au sein du groupe et dans un esprit d'ouverture à la différence que l'élève est à même de mesurer les retombées du travail coopératif.

Lorsqu'il apprécie des œuvres ou des réalisations chorégraphiques, l'élève repère les éléments qui lui paraissent signifiants, discute avec ses pairs et confronte son point de vue avec le leur pour enrichir et relativiser son opinion. Il a ainsi l'occasion d'exercer son jugement critique et esthétique et de communiquer de façon appropriée.

Enfin, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut faciliter la tâche de l'élève lorsqu'il mène des recherches ou consulte diverses sources d'information. Il lui offre la possibilité d'enrichir ses modes de création et d'analyse de la danse, et de tirer profit des nouveaux moyens de communication, notamment en exploitant le potentiel d'un réseau d'échange en danse.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève a développé un certain degré d'autonomie dans la prise en charge de ses apprentissages. Plus conscient de ses processus cognitifs, il perçoit de plus en plus aisément l'interrelation qui existe entre ses compétences disciplinaires et les compétences transversales. Il peut aussi mesurer l'utilité de ses apprentissages et entrevoir la possibilité de les transférer dans des contextes analogues ou dans d'autres domaines d'activité. (5)

8.4.3.3. Relations avec les domaines d'apprentissage

Certaines connaissances d'ordre scientifique ou mathématique sont utiles lorsque vient le moment d'exploiter et d'expérimenter la géométrie du mouvement, la structure chorégraphique ou les aspects relatifs au temps métrique. La technique du mouvement dansé offre aussi l'occasion d'aborder des aspects du système nerveux et du système musculo-squelettique traités dans le programme de science et technologie et le programme d'applications technologiques et scientifiques. Les connaissances d'ordre technologique peuvent, pour leur part, soutenir les projets de danse qui font appel à l'utilisation de moyens multimédias.

8.4.4. Contexte pédagogique

8.4.4.1. La classe de danse, un lieu dynamique

La classe de danse est un lieu dynamique et sécurisant où l'élève se sent à l'aise pour exprimer ce qu'il est et relever les défis que posent la création, l'interprétation ou l'appréciation de danses, et où on l'encourage à explorer de nouvelles avenues et à prendre des risques. L'élève y découvre l'importance de développer des attitudes comme l'écoute de soi et des autres, l'ouverture, la tolérance et le partage pour la réalisation de projets artistiques communs. Il y apprend aussi, en même temps que la persévérance et l'engagement associé à tout travail de création et d'interprétation, le souci de la rigueur et le sens du dépassement.

L'aménagement physique de la classe de danse est fonctionnel et conçu de façon à favoriser l'expression et l'autonomie. Adapté aux exigences du travail corporel et de la création chorégraphique, il facilite aussi – dans la formation optionnelle – l'exploration de nouveaux modes de création liés au multimédia ou à la production scénique. L'élève a accès à des ressources artistiques et culturelles de qualité de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Outils et supports techno-

logiques, livres d'art, vidéos et films sur la danse sont autant de moyens mis à sa disposition. L'accès à des outils soutenant l'apprentissage est également encouragé, notamment l'utilisation de la caméra, qui supplée en partie à la nature éphémère de la danse, et ce, en permettant à l'élève d'avoir un regard sur ce qu'il crée ou interprète.

Les activités qui se déroulent en classe trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son environnement culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion de la danse ainsi que d'autres lieux culturels, comme des musées ou des centres culturels, et qu'il puisse participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes, notamment du domaine de la danse. De telles activités peuvent lui ouvrir de nouvelles perspectives de carrière dans le domaine des arts. (7)

8.4.4.2. **L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel**

8.4.4.3. **L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages**

8.4.4.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes**

Les situations d'apprentissage et d'évaluation exploitent des propositions de création, d'interprétation et d'appréciation et permettent de faire des liens avec des domaines généraux de formation, des repères culturels ou d'autres disciplines. Elles doivent se prêter à la différenciation pédagogique et inciter les élèves à explorer une large gamme d'expériences corporelles et artistiques qui seront orientées, selon le type de formation auquel les élèves sont inscrits, vers la considération de dimensions chorégraphiques, scéniques ou multimédias. Dans la formation obligatoire, elles comportent des tâches complexes qui respectent les capacités des élèves et leur laissent une certaine latitude pour qu'ils puissent déterminer eux-mêmes les étapes de leur démarche et choisir les stratégies appropriées. Dans les formations optionnelles, elles sont conçues de façon à encourager les élèves à prendre de plus en plus de responsabilités dans la réalisation des projets qui leur sont proposés. (8)

8.4.4.5. **Schéma – UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION...**

8.4.4.6. **L'évaluation au deuxième cycle du secondaire**

Utilisée en cours de cycle ou d'année, l'évaluation a une fonction de régulation : elle aide l'enseignant à poser des diagnostics pédagogiques pour mieux guider l'élève dans sa démarche artistique et pour ajuster, au besoin, ses propres interventions. Cette régulation peut se faire à partir d'observations directes ou d'observations consignées par l'enseignant ou l'élève sur des listes de vérification ou des grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation est souhaitable, qu'il s'agisse du dossier d'apprentissage ou du portfolio sur support numérique permettant l'enregistrement de certaines créations ou interprétations significatives. De plus, la participation de l'élève à son évaluation s'avère essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise. (11)

8.4.5. **Compétence 1 – Créer des danses**

8.4.5.1. **Sens de la compétence**

8.4.5.2. **Compétence 1 et ses composantes**

- 8.4.5.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création
- 8.4.5.2.2. Exploiter des éléments du langage de la danse et des principes chorégraphiques
- 8.4.5.2.3. Structurer sa création
- 8.4.5.2.4. Présenter sa création
- 8.4.5.2.5. Rendre compte de son expérience de création

8.4.5.3. **Attentes de fin de cycle**

- 8.4.5.3.1. Formation obligatoire
- 8.4.5.3.2. Formation optionnelle Danse
- 8.4.5.3.3. Formation optionnelle Danse et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Danse s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Danse et multimédia, la capacité de tirer profit, dans ses réalisations, du potentiel artistique des moyens et des outils technologiques (13)

8.4.5.4. **Critères d'évaluation**

8.4.5.5. **Développement de la compétence Créer des danses**

- 8.4.5.5.1. Formation obligatoire
- 8.4.5.5.2. Formation optionnelle Danse
- 8.4.5.5.3. Formation optionnelle Danse et multimédia

L'option Danse et multimédia offre des contextes de création stimulants et différents qui permettent à l'élève d'explorer le potentiel artistique de la technologie au service de la danse. Les tâches d'improvisation, de composition ou d'adaptation se présentent comme autant d'occasions pour lui de diversifier ses modes de création, de représentation et de diffusion.

De manière générale, quelle que soit la tâche proposée, l'élève explore les différents procédés générés par l'utilisation de supports technologiques tels que l'amplification, la transformation, la transposition et le prolongement des éléments de la danse. Il porte alors attention aux effets produits par ces procédés sur sa propre perception et celle du spectateur. Les productions qui résultent du travail chorégraphique multimédia offrent par ailleurs une pérennité et une mobilité nouvelles à la danse, son potentiel de diffusion étant accru grâce à la communication réalisée au moyen d'Internet.

En raison de sa nature ludique et exploratoire, l'improvisation trouve son utilité et sa pertinence quand vient le temps d'expérimenter les multiples possibilités gestuelles, visuelles et sonores offertes par l'emploi d'outils propres à l'environnement technologique. Ainsi, l'interaction du mouvement dansé avec les différents outils ou supports technologiques accroît les possibilités langagières de l'élève et l'amène à diversifier son propos. De plus, grâce à la captation, l'élève dispose d'un outil qui lui permet de voir et de revoir presque instantanément le fruit de ses improvisations pour conserver des traces d'idées, de mouvements ou de hasards de parcours.

L'ajout de la dimension multimédia élargit le champ de possibilités lorsqu'il s'agit de composer. La rencontre des moyens et outils technologiques et de la danse donne lieu à des façons différentes de traiter le mouvement et la chorégraphie, par exemple en prolongeant et en amplifiant le geste, l'action ou le rythme, en rendant son déroulement aléatoire ou encore en proposant des lieux et des environnements sonores inventés.

L'option Danse et multimédia offre des contextes de création stimulants et différents qui permettent à l'élève d'explorer le potentiel artistique de la technologie au service de la danse.

Quant aux tâches d'adaptation, elles se réalisent par l'utilisation des mêmes processus et procédés que ceux qui caractérisent les autres formations en privilégiant l'enrichissement et l'approfondissement. L'élève tient alors compte, dans son adaptation, des nouveaux paramètres liés à l'environnement multimédia. (15)

8.4.5.6.

Tableau du développement de la compétence Créer des danses

Formation obligatoire
Formation optionnelle Danse
Formation optionnelle Danse et multimédia
Paramètre
3 ^e secondaire
Répertoire chorégraphique
Genre et style
Mobilisation en contexte
Modalités de réalisation
Rencontres d'artistes et de personnes-ressources
Destinataire ciblé
Outils technologiques
Lieu de représentation : classe
Lieu de représentation : scène
Lieu de représentation : non conventionnel
Seul
En équipe
En groupe
Types de tâches
Improviser
Composer
Adapter
Improviser

Composer
Adapter
Improviser
Composer
Adapter
4^e secondaire
5^e secondaire (16)

- Formation obligatoire
■ Formation optionnelle Danse
▲ Formation optionnelle Danse et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Répertoire chorégraphique ● ■ ▲ Genre et style ■ ▲ Rencontres d'artistes et de personnes-ressources ■ ▲ Destinataire ciblé ▲ Outils technologiques ● Lieu de représentation : classe ■ ▲ Lieu de représentation : scène ■ ▲ Lieu de représentation : non conventionnel		
	Types de tâches	■ Improviser ■ Compose ● Adapter	● ■ ▲ Improviser ● ■ ▲ Compose ■ Adapter	● ■ ▲ Improviser ● ■ ▲ Compose ● ■ ▲ Adapter

Paramètre
3^e secondaire
Mobilisation en contexte
Types de productions
Improvisation
Chorégraphie
Adaptation
Production scénique
Production scénique avec multimédia
Production multimédia
4^e secondaire
Improvisation
Chorégraphie
Adaptation
Production scénique
Production scénique avec multimédia
Production multimédia

5^e secondaire

Improvisation

Chorégraphie

Adaptation

Production scénique

Production scénique avec multimédia

Production multimédia

Retour réflexif

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Outils

Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.)

Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.)

Ressources

Contenus

Élément du langage

Élément de structure

Procédés de composition

Conventions de la danse

Dynamique de création

Vocabulaire disciplinaire

Repères culturels

Ressources documentaires

Environnement scénique

Environnement multimédia

Répertoire chorégraphique

Environnement scénique

Environnement multimédia

Répertoire chorégraphique

Environnement scénique

Environnement multimédia (17)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Types de productions	<ul style="list-style-type: none"> Improvisation Chorégraphie Adaptation Production scénique Production scénique avec multimédia Production multimédia 	<ul style="list-style-type: none"> Improvisation Chorégraphie Adaptation Production scénique Production scénique avec multimédia Production multimédia 	<ul style="list-style-type: none"> Improvisation Chorégraphie Adaptation Production scénique Production scénique avec multimédia Production multimédia
Retour réflexif	Outils	<ul style="list-style-type: none"> Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence) Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.) Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.) Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.) 		
Ressources	Contenus	<ul style="list-style-type: none"> Élément du langage Élément de structure Procédés de composition Conventions de la danse Dynamique de création Vocabulaire disciplinaire Repères culturels Ressources documentaires 		
		<ul style="list-style-type: none"> Environnement scénique Environnement multimédia 	<ul style="list-style-type: none"> Répertoire chorégraphique Environnement scénique Environnement multimédia 	<ul style="list-style-type: none"> Répertoire chorégraphique Environnement scénique Environnement multimédia

Paramètre

3^e secondaire

Stratégies

Émergence de la créativité pour générer le plus grand nombre d'idées

Élaboration pour matérialiser sa création

Contenus (Suite)

Ressources (Suite)

Distanciation pour prendre un recul sur ses choix chorégraphiques

Association d'idées et d'expériences pour résoudre des problèmes

Coopération pour rentabiliser le travail collectif

Recherche d'information pour réaliser son projet chorégraphique

Appropriation d'outils technologiques pour faire progresser ses projets

Attitudes

Ouverture à la proposition de création

Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions, à ses sentiments

Ouverture aux incidents de parcours

Prise de risques

Attitude constructive

Volonté d'autonomie

Engagement (18)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Ressources (Suite)	Contenus (Suite)	Stratégies Émergence de la créativité pour générer le plus grand nombre d'idées Élaboration pour matérialiser sa création Distanciation pour prendre un recul sur ses choix chorégraphiques Association d'idées et d'expériences pour résoudre des problèmes Coopération pour rentabiliser le travail collectif Recherche d'information pour réaliser son projet chorégraphique Appropriation d'outils technologiques pour faire progresser ses projets		
	Attitudes	Attitudes Ouverture à la proposition de création Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions, à ses sentiments Ouverture aux incidents de parcours Prise de risques Attitude constructive Volonté d'autonomie Engagement		

8.4.6. Compétence 2 – Interpréter des danses

8.4.6.1. Sens de la compétence

Acteur principal dans le développement de sa compétence à interpréter, l'élève a l'occasion, en rendant compte de son expérience d'interprétation, d'établir des liens avec ses apprentissages antérieurs et d'échanger avec ses pairs sur ses choix artistiques. L'utilisation de la caméra comme outil de consignation lui permet de voir et de revoir presque instantanément le travail pendant le processus. Elle peut aussi l'aider à prendre une distance critique à l'égard de son interprétation et à procéder à des ajustements. Enfin, le fait de conserver des traces de son cheminement l'aide à mieux intégrer ses apprentissages, qu'il pourra réinvestir dans la création, l'interprétation ou l'appréciation d'autres œuvres chorégraphiques (19)

8.4.6.2. Compétence 2 et ses composantes

8.4.6.2.1. S'approprier le contenu chorégraphique de la danse

8.4.6.2.2. Exploiter des éléments de la technique du mouvement

8.4.6.2.3. S'approprier le caractère expressif de la danse

8.4.6.2.4. Respecter les conventions relatives à l'unité de groupe

8.4.6.2.5. Rendre compte de son expérience d'interprétation chorégraphique

8.4.6.3. Attentes de fin de cycle

8.4.6.3.1. Formation obligatoire

8.4.6.3.2. Formation optionnelle Danse

8.4.6.3.3. Formation optionnelle Danse et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Danse s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle Danse et multimédia, la capacité d'ajuster son exécution aux exigences de la production multimédia.

De plus, l'élève sait tirer parti de ses ressources d'interprète quand il s'agit d'exploiter les possibilités qu'offre l'environnement multimédia. (21)

8.4.6.4. Critères d'évaluation

8.4.6.5. Développement de la compétence Interpréter des danses

8.4.6.5.1. Formation obligatoire

8.4.6.5.2. Formations optionnelles

Les situations d'apprentissage et d'évaluation de la formation optionnelle Danse visent l'approfondissement et l'enrichissement des apprentissages de la formation obligatoire. Quant à la formation optionnelle Danse et multimédia, elle offre en outre la possibilité d'explorer des pratiques artistiques plus contemporaines par une exploitation judicieuse de la technologie. (23)

Les mêmes types de tâches que pour la formation obligatoire sont proposés à l'élève, mais celui-ci dispose de plus de temps pour développer son autonomie dans les tâches relatives à l'interprétation de sa danse ou de la danse d'un autre. Il peut être invité à assumer une responsabilité particulière dans les différentes étapes de la production d'une représentation chorégraphique devant public. Ce rôle, qui s'ajoute à celui d'interprète, lui permet de découvrir le monde de la production artistique et les réalités qui lui sont propres. Le contact avec des œuvres d'un répertoire plus varié, en plus de représenter de nouveaux défis, le conduit à élargir son registre gestuel et à repousser ses limites. Enfin, il est encouragé à consulter les ressources documentaires et artistiques mises à sa disposition afin d'approfondir sa connaissance et sa compréhension du mouvement dansé, des styles de danses et des contextes dans lesquels ces danses ont vu le jour.

De leur côté, les propositions gestuelles des tâches relatives au travail du mouvement dansé permettent à l'élève de prendre contact avec diverses formes de danses en plus de décoder et de comprendre les principes dynamiques et anatomiques qui sous-tendent les mouvements, les genres et leurs particularités esthétiques. L'enseignant peut également avoir recours à l'improvisation pour travailler certaines qualités d'interprétation et permettre à l'élève d'exploiter ses ressources expressives personnelles.

La formation optionnelle Danse et multimédia offre la possibilité d'explorer des pratiques artistiques plus contemporaines par une exploitation judicieuse de la technologie.

8.4.6.5.3. Formation optionnelle Danse

8.4.6.5.4. Formation optionnelle Danse et multimédia

Il en est de même pour la formation optionnelle Danse et multimédia, où l'interaction de la danse avec des éléments extérieurs exige de l'élève qu'il établisse un dialogue sensible avec l'outil technologique et qu'il en fasse une utilisation intégrée. Par exemple, la danse avec un partenaire virtuel ou des outils qui amplifient ou projettent le geste exige des adaptations dans l'interprétation. Dans le même esprit, l'interprétation d'une danse destinée à une création multimédia renouvelle la manière de rendre le mouvement. Ainsi, le danseur tient compte des exigences de même que des besoins de la production et doit adapter son jeu à cette réalité. (23)

8.4.6.6. Tableau du développement de la compétence Interpréter des danses

Formation obligatoire
 Formation optionnelle Danse
 Formation optionnelle Danse et multimédia
 Paramètre
 3e secondaire
 Répertoire chorégraphique
 Genre et style
 Mobilisation en contexte
 Modalités de réalisation
 Rencontres d'artistes et de personnes-ressources
 Lieu non conventionnel
 Outils technologiques
 Public constitué de pairs
 Public scolaire
 Auditoire libre
 Seul
 En équipe
 En groupe
 4e secondaire
 5e secondaire (24)

- Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Danse
 ▲ Formation optionnelle Danse et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Répertoire chorégraphique ● ■ ▲ Genre et style ■ ▲ Rencontres d'artistes et de personnes-ressources ▲ Lieu non conventionnel ▲ Outils technologiques ● ■ ▲ Public constitué de pairs ■ ▲ Public scolaire ■ ▲ Auditoire libre		
		● ■ ▲ Seul ● ■ ▲ En équipe ● ■ ▲ En groupe		

Paramètre

Types de tâches

Mobilisation en contexte (Suite)

Types de productions

3e secondaire

Travailler le mouvement dansé

Interpréter sa danse

Interpréter la danse d'un autre

Interprétation de son improvisation, de sa chorégraphie ou de son adaptation

Interprétation de la danse d'un autre (pairs, enseignant)

4e secondaire

Travailler le mouvement dansé

Interpréter sa danse

Interpréter la danse d'un autre

Interprétation de son improvisation, de sa chorégraphie ou de son adaptation

Interprétation de la danse d'un autre (pairs, enseignant, chorégraphe)

Interprétation de son solo

Interprétation de son improvisation, de sa chorégraphie ou de son adaptation

5e secondaire

Travailler le mouvement dansé

Interpréter sa danse

Retour réflexif

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Outils

Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.)

Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.) (25)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte (Suite)	Types de tâches	<ul style="list-style-type: none"> Travailler le mouvement dansé Interpréter sa danse Interpréter la danse d'un autre 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler le mouvement dansé Interpréter sa danse Interpréter la danse d'un autre 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler le mouvement dansé Interpréter sa danse
	Types de productions	<ul style="list-style-type: none"> Interprétation de son improvisation, de sa chorégraphie ou de son adaptation Interprétation de la danse d'un autre (pairs, enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Interprétation de son improvisation, de sa chorégraphie ou de son adaptation Interprétation de la danse d'un autre (pairs, enseignant, chorégraphe) 	<ul style="list-style-type: none"> Interprétation de son solo Interprétation de son improvisation, de sa chorégraphie ou de son adaptation
Retour réflexif	Outils	<ul style="list-style-type: none"> Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence) Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.) Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.) Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.) 		

Paramètre

3e secondaire

Principes dynamiques

Principes anatomiques et physiologiques

Conventions de la danse

Vocabulaire disciplinaire

Ressources documentaires

Contenus

Ressources

Environnement scénique

Environnement multimédia

Stratégies

Anticipation, imitation et repérage pour interpréter

Appropriation pour intégrer des éléments techniques

Centration, imagerie et visualisation pour développer une présence et une efficacité dans le mouvement

Mémorisation pour s'approprier une danse

Mise en forme pour développer une présence corporelle active

Gestion du stress

Ajustement face aux incidents de parcours

Attitudes

Ouverture à la proposition d'interprétation

Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions, à ses sentiments

Prise en compte de ses capacités et de ses limites

Prise de risques

Attitude constructive

Volonté d'autonomie

Engagement

4e secondaire

5e secondaire (26)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Ressources	Contenus	<ul style="list-style-type: none"> ● ■ ▲ Principes dynamiques Principes anatomiques et physiologiques Conventions de la danse Vocabulaire disciplinaire Ressources documentaires ■ ▲ Environnement scénique ▲ Environnement multimédia 		
	Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> ● ■ ▲ Stratégies Anticipation, imitation et repérage pour interpréter Appropriation pour intégrer des éléments techniques Centration, imagerie et visualisation pour développer une présence et une efficacité dans le mouvement Mémorisation pour s'approprier une danse Mise en forme pour développer une présence corporelle active Gestion du stress Ajustement face aux incidents de parcours ● ■ ▲ Ouverture à la proposition d'interprétation Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions, à ses sentiments Prise en compte de ses capacités et de ses limites Prise de risques Attitude constructive Volonté d'autonomie Engagement 		

8.4.7. Compétence 3 – Apprécier des danses

8.4.7.1. Sens de la compétence

8.4.7.2. Compétence 3 et ses composantes

8.4.7.2.1. Analyser une danse ou un extrait de danse

8.4.7.2.2. Interpréter le sens de la danse ou de l'extrait de danse

8.4.7.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.4.7.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.4.7.3. Attentes de fin de cycle

8.4.7.3.1. Formation obligatoire

Au terme du deuxième cycle du secondaire, l'élève discerne les éléments constitutifs d'une danse ainsi que des éléments symboliques et expressifs qui le touchent. Il met en relation ces éléments avec des aspects historiques, y compris les aspects socioculturels, et avec ce qu'il a ressenti. Il élabore son appréciation dans l'intention de la communiquer. Sa communication reflète une lec-

ture personnelle et sensible qui tient compte des critères d'appréciation préalablement définis, des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés avec les autres élèves et l'enseignant. Il sait traduire son appréciation par l'emploi d'un vocabulaire disciplinaire varié et par divers modes de communication. Dans son appréciation, l'élève considère l'apport technique, esthétique, expressif et symbolique des éléments relatifs à l'environnement scénique ou multimédia ainsi que le contexte dans lequel cette création a été réalisée. Il décrit et commente son expérience d'appréciation et fait ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il s'intéresse aux propos des autres élèves et à la diversité des points de vue exprimés tant sur le plan esthétique que sur le plan critique. (28)

8.4.7.3.2. Formations optionnelles Danse et Danse et multimédia

Aux attentes de la formation obligatoire s'ajoute, pour l'élève inscrit à la formation optionnelle, la capacité de diversifier et d'approfondir sa lecture des œuvres ou des réalisations. Ainsi, il les décode avec plus d'efficacité et de justesse et les situe dans le contexte qui les a vues naître. Il personnalise le sens qu'il donne à l'œuvre ou à la réalisation, affine son jugement et communique son appréciation. Il se réfère à des savoirs artistiques antérieurs. (28)

8.4.7.4. Critères d'évaluation

8.4.7.5. Développement de la compétence Apprécier des danses

8.4.7.5.1. Formation obligatoire

8.4.7.5.2. Formations optionnelles Danse et Danse et multimédia

Les tâches peuvent varier sur le plan de la complexité pour s'adapter aux exigences des différentes formations.

Plus nombreuses et plus diversifiées, les propositions d'appréciation soumises à l'élève inscrit à l'une ou l'autre des formations optionnelles visent l'approfondissement et l'enrichissement des apprentissages propres à la formation obligatoire.

Ainsi, dans la formation optionnelle Danse, l'élève peut davantage reconnaître l'influence des courants esthétiques sur l'écriture chorégraphique et l'apport du traitement scénique au sens de l'œuvre ou de la danse des pairs.

Dans la formation optionnelle Danse et multimédia, les propositions d'appréciation mettent l'accent sur des œuvres ou sur des réalisations de pairs qui exploitent l'environnement multimédia. L'élève porte alors un regard sur les différents procédés multimédias de transformation exploités par le créateur pour en interpréter le sens.

La rencontre d'artistes et les sorties culturelles, qui le mettent en contact avec des représentations artistiques variées, plus particulièrement des productions professionnelles, offrent à l'élève d'autres occasions d'exploiter son regard esthétique. Ces expériences lui permettent de mieux se connaître et de découvrir ou d'affirmer ses valeurs, ses goûts et ses préférences. Elles l'orientent aussi vers de nouvelles explorations dans ses projets de création ou d'interprétation. (29)

8.4.7.6.

Tableau du développement de la compétence Interpréter des danses

Formation obligatoire
 Formation optionnelle Danse
 Formation optionnelle Danse et multimédia
 Paramètre 3e secondaire
 Répertoire chorégraphique
 Production scolaire
 Sortie culturelle
 Modalités de réalisation
 Mobilisation en contexte
 Types de tâches
 Types de productions
 Rencontre d'artistes et de personnes-ressources
 Seul
 En équipe En groupe
 Porter un regard sur la danse de ses pairs
 Porter un regard sur une œuvre de répertoire
 Porter un regard sur la danse de ses pairs
 Porter un regard sur une œuvre de répertoire
 Communication orale : présentation, discussion, débat et échange
 Communication écrite
 Porter un regard sur la danse de ses pairs
 Porter un regard sur une œuvre de répertoire
 4e secondaire 5e secondaire (30)

● Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle Danse
 ▲ Formation optionnelle Danse et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Répertoire chorégraphique ● ■ ▲ Production scolaire ■ ▲ Sortie culturelle ■ ▲ Rencontre d'artistes et de personnes-ressources		
	Types de tâches	● ■ ▲ Porter un regard sur la danse de ses pairs ■ ▲ Porter un regard sur une œuvre de répertoire	■ ▲ Porter un regard sur la danse de ses pairs ● ■ ▲ Porter un regard sur une œuvre de répertoire	● ■ ▲ Porter un regard sur la danse de ses pairs ● ■ ▲ Porter un regard sur une œuvre de répertoire
	Types de productions	● ■ ▲ Communication orale : présentation, discussion, débat et échange Communication écrite		

Paramètre

Retour réflexif

3^e secondaire

4^e secondaire

5^e secondaire

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Outils

Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.)

Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.)

Vocabulaire disciplinaire

Ressources documentaires

Axes d'appréciation

Aspects liés à la création

Éléments du langage

Procédés de composition

Éléments de structure

Éléments de l'environnement scénique

Ressources

Contenus

Éléments de l'environnement multimédia

Dimension symbolique

Aspects liés à l'interprétation

Aspects associés à la mobilité corporelle

Aspects associés à l'expression artistique

Aspects liés aux repères culturels

Éléments de l'histoire de la danse

Aspects liés aux repères culturels

Éléments de l'histoire de la danse

Aspects liés à la création

Éléments du langage

Procédés de composition
 Éléments de structure
 Éléments de l'environnement scénique
 Éléments de l'environnement multimédia
 Dimension symbolique
 Aspects liés à l'interprétation
 Aspects associés à la mobilité corporelle
 Aspects associés à l'expression artistique (31)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Retour réflexif	Outils	Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence) Outils de régulation (liste de vérification, grille d'observation, etc.) Outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, etc.) Outils de consignment de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.)		
		Vocabulaire disciplinaire Ressources documentaires		
Ressources	Contenus	Axes d'appréciation		
		Aspects liés à la création ● ▲ Éléments du langage ● ▲ Procédés de composition ● ▲ Éléments de structure ▲ Éléments de l'environnement scénique ▲ Éléments de l'environnement multimédia ▲ Dimension symbolique Aspects liés à l'interprétation ● ▲ Aspects associés à la mobilité corporelle ● ▲ Aspects associés à l'expression artistique Aspects liés aux repères culturels ▲ Éléments de l'histoire de la danse	Aspects liés à la création ● ▲ Éléments du langage ● ▲ Procédés de composition ● ▲ Éléments de structure ● ▲ Éléments de l'environnement scénique ▲ Éléments de l'environnement multimédia ▲ Dimension symbolique Aspects liés à l'interprétation ● ▲ Aspects associés à la mobilité corporelle ● ▲ Aspects associés à l'expression artistique Aspects liés aux repères culturels ● ▲ Éléments de l'histoire de la danse	

8.4.8. Contenu de formation

8.4.8.1. Dynamique de création

8.4.8.2. Stratégies

- Faire appel à des moyens variés pour s'approprier les outils technologiques (33)

Stratégies	
<ul style="list-style-type: none"> – Recourir à différents modes de fonctionnement pour rentabiliser le travail collectif – Recourir à sa créativité pour générer le plus grand nombre d'idées de mouvements possible afin de faire progresser sa création – Recourir au jeu des essais et des erreurs pour matérialiser sa création – Recourir à la distanciation pour prendre un recul au regard de ses choix chorégraphiques – Recourir à la centration, à l'imagerie et à la visualisation pour alimenter son imaginaire – Faire appel à des moyens variés pour s'approprier les éléments de la technique du mouvement dansé – Recourir à différents moyens pour développer une présence corporelle active et une meilleure condition physique – Recourir à l'anticipation, à l'imitation et au repérage dans les situations d'interprétation – Recourir à la centration, à l'imagerie et à la visualisation pour développer une présence et une efficacité dans le mouvement 	<ul style="list-style-type: none"> – Faire appel à des stratégies relatives à la gestion du stress – Recourir à des solutions de dépannage dans des situations d'interprétation (gestion des trous de mémoire, improvisation) – Recourir à l'observation pour découvrir les contraintes et les niveaux d'exigence de la danse à interpréter – Recourir à différents procédés de mémorisation pour s'approprier une danse – Recourir à différents moyens pour développer l'acuité de sa perception et de ses observations – Recourir à diverses sources d'information pour réaliser ses projets – Faire appel à des expériences similaires pour résoudre un problème – Faire appel à des moyens variés pour s'approprier les outils technologiques – Recourir à la consignation pour faire évoluer son travail

8.4.8.3. Technique du mouvement dansé

8.4.8.3.1. Principes dynamiques

8.4.8.3.2. Principes anatomiques et physiologiques

8.4.8.4. Concepts et notions

8.4.8.4.1. Langage de la danse

8.4.8.4.2. Le CORPS comme matériau premier du mouvement dansé

8.4.8.4.3. Le mouvement lié au temps

8.4.8.4.4. Le mouvement lié à l'espace

8.4.8.4.5. Le mouvement lié à l'énergie

8.4.8.4.6. Relations entre les partenaires

8.4.8.4.7. Relations avec l'environnement scénique et l'environnement multimédia

Espace scénographique : types de lieux de représentation (espace non traditionnel, ouvert, éclaté, etc.), rapport scène-salle

Espace scénique : découpage de l'espace scénique (avant-scène, arrière-scène, coulisses, cadre de scène), aménagement de l'espace scénique

Costumes : fonctions et utilisation des costumes et des accessoires de costume Décors : fonctions et utilisation d'objets et d'éléments de décor

Éclairage : fonctions et utilisation de la lumière (création de zones scéniques, effets spéciaux)

Environnement sonore : fonctions et utilisation du son, instruments, effets sonores, montage musical

Environnement technologique : fonctions et utilisation d'outils technologiques (caméscope, appareil photo, ordinateur, numériseur, logiciel, projecteur, capteur, amplificateur, Internet, etc.), montage numérique (35)

Relations avec l'environnement scénique et l'environnement multimédia	
Espace scénographique : types de lieux de représentation (espace non traditionnel, ouvert, éclaté, etc.), rapport scène-salle	Éclairage : fonctions et utilisation de la lumière (création de zones scéniques, effets spéciaux)
Espace scénique : découpage de l'espace scénique (avant-scène, arrière-scène, coulisses, cadre de scène), aménagement de l'espace scénique	Environnement sonore : fonctions et utilisation du son, instruments, effets sonores, montage musical
Costumes : fonctions et utilisation des costumes et des accessoires de costume	Environnement technologique : fonctions et utilisation d'outils technologiques (caméscope, appareil photo, ordinateur, numériseur, logiciel, projecteur, capteur, amplificateur, Internet, etc.), montage numérique
Décors : fonctions et utilisation d'objets et d'éléments de décor	

8.4.8.5. Principes chorégraphiques

8.4.8.5.1. Procédés de composition

8.4.8.5.2. Structure chorégraphique

8.4.8.6. Conventions de la danse

8.4.8.6.1. Conventions relatives à l'unité de groupe

8.4.8.6.2. Conventions relatives à la technique du mouvement dansé

8.4.8.6.3. Conventions relatives à la santé et à la sécurité

8.4.8.6.4. Conventions relatives à la scène

8.4.8.7. Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline s'actualise à divers moments dans l'exercice des compétences en danse. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre ou communique le résultat de son appréciation et lorsqu'il rend compte de ses expériences. (37)

8.4.8.7.1. Éléments de technique et de langage

8.4.8.7.2. Organisation et production chorégraphique

8.4.8.7.3. Répertoire chorégraphique

Genre

- Danse classique
- Danse contact-improvisation
- Danse contemporaine
- Danse créative
- Danse folklorique
- Danse jazz
- Danse moderne

- Danse postmoderne
- Danse sociale
- Danse traditionnelle
- Danse urbaine
- Danse vidéographique et multimédia
- Répertoire

8.4.8.7.4. Environnement

Environnement multimédia

- Amplificateur
- Art interactif
- Caméscope
- Capteur
- Environnement virtuel
- Image numérique
- Logiciel
- Montage numérique
- Numériseur
- Projecteur
- Senseur

Environnement scénique

- Arrière-scène
- Atmosphère sonore
- Atmosphère visuelle
- Avant-scène
- Côté cour
- Côté jardin
- Coulisses
- Jeu d'éclairage
- Lever du rideau
- Pendrillon
- Praticable
- Scénographie (37)

Vocabulaire			
La connaissance du vocabulaire propre à la discipline s'actualise à divers moments dans l'exercice des compétences en danse. Cependant, elle s'avère particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre ou communique le résultat de son appréciation et lorsqu'il rend compte de ses expériences.			
Éléments de technique et de langage	Organisation et production chorégraphique	Répertoire chorégraphique	Environnement
Aisance, amplitude, précision, projection	Procédé de composition	Genre	Environnement multimédia
Attitude, arabesque	– Alternance	– Danse classique	– Amplificateur
Chassé, jeté, assemblé, temps levé, sissonne	– Canon	– Danse contact-improvisation	– Art interactif
Chute, rebond, suspension, contraction, spirale	– Contraste	– Danse contemporaine	– Caméscope
Coupé, retiré	– Répétition	– Danse créative	– Capteur
Déroulement, enroulement, courbe	– Succession	– Danse folklorique	– Environnement virtuel
Échauffement	– Unisson	– Danse jazz	– Image numérique
Enchaînement, diagonale, adage	Production	– Danse moderne	– Logiciel
Fluide, saccadé, libre, percussif	– Adaptation	– Danse postmoderne	– Montage numérique
Focalisation, kinesphère, orientation	– Chorégraphie	– Danse sociale	– Numériseur
Gestuelle	– Composition	– Danse traditionnelle	– Projecteur
Latéralité, coordination, isolation, translation	– Destinataire	– Danse urbaine	– Senseur
Ouverture, parallèle	– Échéancier	– Danse vidéographique et multimédia	Environnement scénique
Pas de bourré, triplet (triolet)	– Extrait	– Répertoire	– Arrière-scène
Pied pointé, pied fléchi	– Improvisation	Métiers	– Atmosphère sonore
Plié, fente	– Œuvre	– Chorégraphe	– Atmosphère visuelle
Port de bras	Structure chorégraphique	– Critique	– Avant-scène
Porté	– Motif rythmique	– Interprète	– Côté cour
Tempo, pulsation, musicalité	– Phrase de mouvements	– Notateur	– Côté jardin
Tendu, dégagé, battement	– Séquence	– Répétiteur	– Coulisses
Torsion, angle	– Transition	– Vidéaste	– Jeu d'éclairage
Tour, pirouette, pivot	Types de formation		– Lever du rideau
	– Attroupement		– Pendrillon
	– Quatuor		– Praticable
	– Quintette		– Scénographie

8.4.8.8. Répertoire chorégraphique

Les extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes sont étroitement liés aux éléments disciplinaires abordés dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Ils peuvent provenir de diverses périodes artistiques, comme les périodes contemporaine, moderne, romantique ou classique. Ils sont de genres variés : les danses traditionnelles et folkloriques, la danse néo-classique, la danse moderne et postmoderne, la danse jazz, les danses populaires, la danse contemporaine, les danses urbaines, y compris les danses utilisées dans les médias. Il peut s'agir d'œuvres du répertoire chorégraphique québécois ou d'œuvres d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux spectacles de danse auxquels ils ont assisté. (38)

8.4.8.9. Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces ainsi que les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de la danse : contexte historique; contexte socioculturel; personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des artisans de la danse et des créateurs; productions chorégraphiques présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; événements locaux; visites de lieux culturels; expositions; festivals, etc.

Carrières liées à la danse : chorégraphe; interprète; créateur (maquillage, éclairage, costume, vidéo); critique; notateur; répétiteur; technicien; accompagnateur; producteur; enseignant de danse, etc.

Ressources documentaires : films; films sur la danse (création, interprétation, adaptation cinématographique de la danse, etc.); vidéos; DVD; disques optiques compacts; logiciels de création chorégraphique; enregistrements d'œuvres chorégraphiques; entrevues; extraits d'émissions culturelles; documents sur la danse (critiques, articles de préproduction, revues, communiqués de presse); programmes de spectacle; supports promotionnels d'un spectacle; sites Web (de compagnies, de spectacles, d'écoles); centres de documentation, etc.

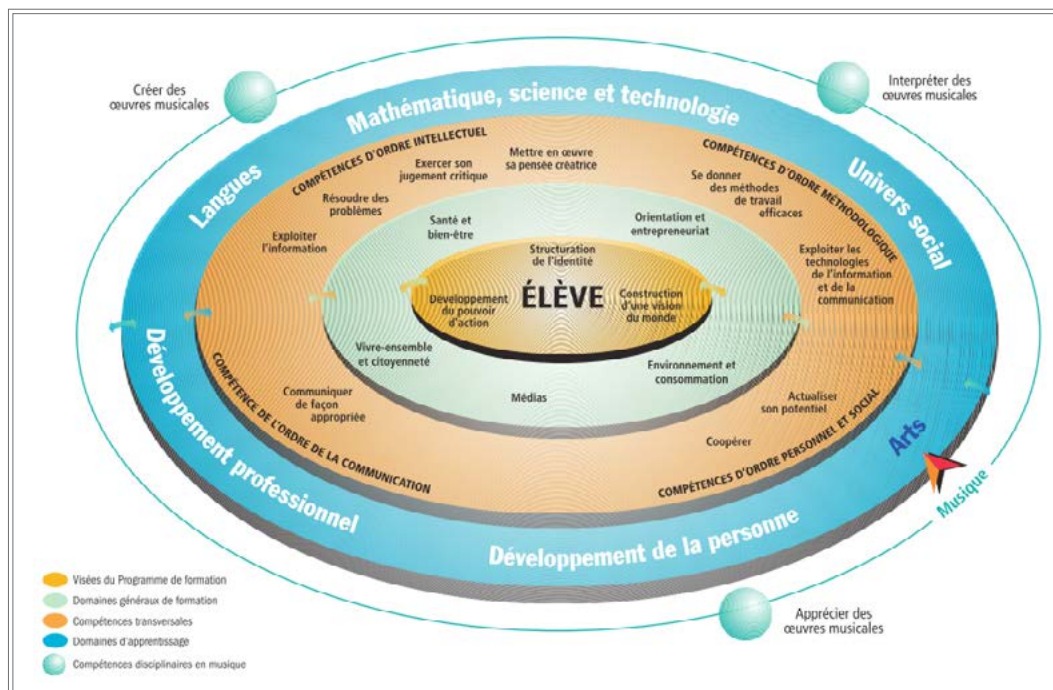
Lieux culturels : studios de danse; théâtres; maisons de la culture; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.

Œuvres du répertoire chorégraphique : voir la section Répertoire chorégraphique. (38)

Répertoire chorégraphique	Repères culturels
Les extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes sont étroitement liés aux éléments disciplinaires abordés dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Ils peuvent provenir de diverses périodes artistiques, comme les périodes contemporaine, moderne, romantique ou classique. Ils sont de genres variés : les danses traditionnelles et folkloriques, la danse néo-classique, la danse moderne et postmoderne, la danse jazz, les danses populaires, la danse contemporaine, les danses urbaines, y compris les danses utilisées dans les médias. Il peut s'agir d'œuvres du répertoire chorégraphique québécois ou d'œuvres d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux spectacles de danse auxquels ils ont assisté.	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces ainsi que les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p> <p>Éléments de l'histoire de la danse : contexte historique; contexte socioculturel; personnages et personnalités, etc.</p> <p>Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des artisans de la danse et des créateurs; productions chorégraphiques présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; événements locaux; visites de lieux culturels; expositions; festivals, etc.</p> <p>Carrières liées à la danse : chorégraphe; interprète; créateur (maquillage, éclairage, costume, vidéo); critique; notateur; répétiteur; technicien; accompagnateur; producteur; enseignant de danse, etc.</p> <p>Ressources documentaires : films; films sur la danse (création, interprétation, adaptation cinématographique de la danse, etc.); vidéos; DVD; disques optiques compacts; logiciels de création chorégraphique; enregistrements d'œuvres chorégraphiques; entrevues; extraits d'émissions culturelles; documents sur la danse (critiques, articles de préproduction, revues, communiqués de presse); programmes de spectacle; supports promotionnels d'un spectacle; sites Web (de compagnies, de spectacles, d'écoles); centres de documentation, etc.</p> <p>Lieux culturels : studios de danse; théâtres; maisons de la culture; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire chorégraphique : voir la section Répertoire chorégraphique.</p>

8.5. **Musique**8.5.1. **Apport du programme de musique au Programme de formation****Médias**

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)

8.5.2. **Présentation de la discipline**

Être sensible à la musique, en créer, en jouer, la comprendre et l'apprécier relèvent d'une forme d'intelligence particulière qui ouvre une nouvelle voie à la connaissance de soi et du monde.

La musique peut se définir comme l'art de produire et de combiner des sons de façon créative. Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle, elle livre un message structuré selon un système de codes qui permet d'exprimer des sentiments et des émotions. Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, elle cesserait d'être un art et se réduirait à un assemblage de sons sans signification. La musique est associée aux cérémonies, au travail et à la danse depuis le début de l'histoire humaine. Se détachant de ces fonctions anciennes, les genres musicaux se sont diversifiés, faisant de la musique un art tantôt libre, tantôt fusionné à la voix ou à la gestuelle humaine. De plus, en repoussant les frontières disciplinaires, les moyens et outils technologiques contemporains ont contribué à ouvrir de nouvelles voies de création et d'interprétation en musique. Dans la culture d'aujourd'hui, la musique joue un rôle primordial sur le plan artistique, social et économique, et elle occupe une grande place dans la vie des jeunes. Elle est une source d'expériences privilégiées au cours desquelles sont réunis sensations, émotions et jugements esthétiques. Être sensible à la musique, en créer, en jouer, la comprendre et l'apprécier relèvent d'une forme d'intelligence particulière qui ouvre une nouvelle voie à la connaissance de soi et du monde. (1)

8.5.2.1. L'adolescent et la musique

8.5.2.2. Les types de formation

Le programme de musique se présente selon deux types de formation : la formation obligatoire et la formation optionnelle, qui comporte elle-même deux options : Musique et Musique et multimédia.

Dans le cadre de la formation obligatoire en arts au deuxième cycle du secondaire, le programme de musique prend appui sur les acquis artistiques antérieurs de l'élève, qu'il vient consolider. Il amène l'élève à développer davantage son autonomie, son potentiel créateur, sa sensibilité artistique, ses qualités d'interprète et de spectateur de même que son habileté à s'exprimer et à communiquer par la musique.

L'élève inscrit à la formation optionnelle Musique a la possibilité d'approfondir les apprentissages qu'il a réalisés au premier cycle dans le cours de musique ou à l'occasion du cours de musique obligatoire du deuxième cycle, et d'explorer de nouvelles avenues. (1)

Par ailleurs, l'élève inscrit à la formation optionnelle Musique et multimédia est incité à développer son potentiel musical à travers de nouvelles modalités esthétiques découlant de l'interaction de plusieurs médias¹ liés aux technologies de l'information et de la communication.

1. Dans le programme de musique, le terme « média » désigne un mode d'information, de diffusion ou de transmission porteur d'un message écrit, sonore ou visuel (texte, son, image). (2)

8.5.2.3. Les compétences disciplinaires et leur interaction

Comme celui du premier cycle, le programme de musique du deuxième cycle s'articule autour de trois compétences complémentaires :

- Créer des œuvres² musicales;
- Interpréter des œuvres musicales;
- Apprécier des œuvres musicales.

Le développement des trois compétences et leur interaction contribuent à l'équilibre du cheminement artistique de l'élève.

Ces compétences se développent de manière interactive et s'enrichissent mutuellement. Ainsi, les apprentissages relatifs à la création et à l'interprétation d'œuvres musicales favorisent l'appropriation du langage, des règles, des principes et des outils propres à la musique, de même que l'acquisition d'habiletés psychomotrices. Quant à la compétence Apprécier des œuvres musicales, elle contribue au développement de l'esprit critique et du sens esthétique. Elle s'enrichit au deuxième cycle, à mesure que l'élève consolide ses apprentissages pour créer et interpréter des œuvres musicales, et ce, en fonction de son développement socio-affectif et intellectuel. Prenant simultanément appui sur la pensée rationnelle et sur la pensée intuitive, la création, l'interprétation et l'appréciation offrent à l'élève l'occasion d'exprimer et d'approfondir son potentiel artistique. Au deuxième cycle, pour chacune de ces compétences, l'accent porte sur le sens et l'expressivité.

Lorsqu'il crée ses propres œuvres, c'est avec de plus en plus d'autonomie que l'élève s'approprie la dynamique de création³ et qu'il exploite les possibilités qu'offrent les moyens sonores et le langage musical. La création d'œuvres lui permet ainsi de faire la synthèse de ses acquis musicaux.

Lorsqu'il interprète des œuvres musicales de diverses provenances, il doit développer son sens musical pour passer d'une exécution instrumentale à une véritable interprétation. Ce contact direct avec une diversité d'œuvres enrichit son bagage culturel. En outre, la présentation d'œuvres devant public⁴ lui permet de s'affirmer et d'exprimer ce qu'il pense et ce qu'il est.

Il est par ailleurs amené à développer son jugement critique et esthétique pour apprécier les réalisations de ses pairs aussi bien que des œuvres tirées d'un large répertoire musical provenant d'époques, de cultures et de courants esthétiques variés. Il est aussi appelé à utiliser et à décoder des messages médiatiques véhiculés par la musique et à prendre conscience des valeurs qui y sont transmises.

Enfin, le développement des trois compétences et leur interaction contribuent à l'équilibre du cheminement artistique de l'élève.

2. Dans le programme de musique, le terme « œuvre » est utilisé dans son acception large; il désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un compositeur.
3. La dynamique de création est décrite dans la section du présent chapitre qui porte sur le domaine des arts.
4. En milieu scolaire, un autre élève, une autre équipe, la classe ou d'autres classes peuvent constituer le public. (2)

8.5.2.4. La dimension culturelle

8.5.3. Relations entre le programme de musique et les autres éléments du Programme de formation

8.5.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

8.5.3.2. Relations avec les compétences transversales

Pour développer les compétences visées en musique, l'élève a recours aux stratégies inhérentes à l'ensemble des compétences transversales, qui se développent en retour par l'exercice des compétences disciplinaires. Cette interdépendance contribue à l'intégration des apprentissages. Ainsi, l'élève développe sa pensée créatrice en même temps qu'il la met en œuvre lorsqu'il s'ouvre à une proposition de création et s'engage dans un projet de création musicale individuel ou collectif. La réalisation d'un tel projet exige par ailleurs qu'il exploite l'information et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour élaborer différentes hypothèses de travail, planifier les étapes de réalisation du projet et le mener à terme. Lorsqu'il apprécie des œuvres musicales, il est appelé à exercer son jugement critique et esthétique en construisant, en exprimant et en relativisant son opinion, et il doit communiquer son appréciation de façon appropriée.

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires. (3)

De son côté, l'interprétation l'amène, dans un contexte de jeu collectif, à résoudre des problèmes liés aux techniques instrumentales et à coopérer avec ses pairs en respectant les règles relatives à la musique d'ensemble. L'utilisation, au besoin, de nouveaux outils technologiques lui permet d'enrichir sa pensée artistique et ses modes de création quand il est appelé à les intégrer à la création, à l'interprétation et à l'appréciation d'une œuvre. De plus, les technologies de l'information et de

la communication peuvent lui être utiles pour trouver de nouvelles situations d'interprétation ou pour consulter des sources documentaires numériques en vue d'étoffer ses communications. (4)

8.5.3.3. Relations avec les domaines d'apprentissage

L'appropriation du contenu musical d'une œuvre, de sa structure et de son organisation rythmique et mélodique fournit à l'élève l'occasion de mettre à profit des stratégies de lecture et des concepts d'arithmétique qui traitent du sens du nombre en notation fractionnaire et du sens des opérations. Il peut par ailleurs, plus particulièrement dans la formation optionnelle Musique et multimédia, faire appel à des connaissances d'ordre scientifique ou technologique pour reconnaître et exploiter les propriétés physiques des différents moyens sonores. (4)

8.5.4. Contexte pédagogique

8.5.4.1. La classe de musique, un lieu dynamique

La classe de musique doit favoriser l'expression, l'interprétation, la communication et l'autonomie. Il importe que l'élève s'y sente à l'aise pour exprimer ce qu'il est et relever les défis artistiques que posent la création, l'appréciation et l'interprétation musicales. Elle doit constituer un cadre rassurant où il ose prendre des risques et faire preuve d'initiative, un milieu où l'authenticité, le souci de la rigueur et le sens du dépassement sont valorisés. La réalisation de projets artistiques communs devrait être l'occasion pour l'élève de découvrir l'importance d'attitudes comme l'ouverture, la tolérance, l'autonomie, le partage et l'écoute de soi et des autres, et d'y apprendre que tout travail de création, d'interprétation ou d'appréciation demande de la persévérance et de l'engagement.

Il est important que l'aménagement physique de la classe de musique soit fonctionnel et que l'élève ait accès à des ressources artistiques, culturelles et technologiques de qualité, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées : encyclopédies, disques compacts et cédéroms sur la musique, etc. Les activités qui se déroulent en classe doivent néanmoins trouver un prolongement à l'extérieur de ses murs de façon à permettre à l'élève d'établir un contact avec son environnement culturel. Il doit avoir l'occasion de fréquenter des salles de concert, de participer à des activités auxquelles sont associés des artistes issus de différents domaines de création et de s'impliquer, à l'école ou ailleurs, dans des activités qui lui permettent d'enrichir son bagage culturel et de s'éveiller à des perspectives de carrière. (6)

8.5.4.2. L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

8.5.4.3. L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

8.5.4.4. Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes

8.5.4.5. Schéma – UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION...

8.5.4.6. L'évaluation au deuxième cycle du secondaire

Utilisée en cours de cycle ou d'année, l'évaluation a une fonction de régulation : elle aide l'enseignant à poser des diagnostics pédagogiques pour mieux guider les élèves dans leur cheminement artistique et pour ajuster, au besoin, ses propres interventions. Cette régulation peut se faire à partir d'observations directes ou d'observations consignées par l'enseignant ou les élèves sur des listes de vérification ou des grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de

consignation, comme le dossier d'apprentissage et le portfolio sur support numérique pour l'enregistrement de certaines créations ou interprétations d'œuvres significatives, est souhaitable. De plus, la participation de l'élève à son évaluation s'avère essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise. (9)

8.5.5. **Compétence 1 – Créer des œuvres musicales**

8.5.5.1. **Sens de la compétence**

Qu'il improvise, arrange ou compose une pièce musicale, l'élève peut tirer son inspiration de sources variées : ses champs d'intérêt, des contextes historiques, y compris les aspects socio-culturels, des questions d'ordre éthique, moral ou professionnel, etc. Pour créer, il utilise divers moyens sonores : voix, corps, objets sonores, instruments de percussion, instruments mélodiques divers et instruments issus des technologies de l'information et de la communication. Au besoin, il représente graphiquement les éléments du langage musical utilisés à l'aide d'un code de notation personnel, traditionnel ou non traditionnel. L'accent est mis sur l'authenticité ainsi que sur la recherche d'originalité, de cohérence et d'expressivité dans la création. La plupart du temps, l'élève travaille en équipe, mais il peut parfois travailler seul ou en interaction. (10)

8.5.5.2. **Compétence 1 et ses composantes**

8.5.5.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création musicale

8.5.5.2.2. Exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques liées à la discipline

8.5.5.2.3. Structurer sa création musicale

8.5.5.2.4. Rendre compte de son expérience de création musicale

8.5.5.3. **Attentes de fin de cycle**

8.5.5.3.1. Formation obligatoire et formation optionnelle Musique

8.5.5.3.2. Formation optionnelle Musique et multimédia

Tout comme dans le cas de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Musique, l'élève inscrit à la formation optionnelle Musique et multimédia du deuxième cycle du secondaire exploite la dynamique de création de façon consciente et autonome. De plus, pour assurer le développement de son intention de création, il sait intégrer plusieurs médias (son, image et texte) et réinvestir de façon personnelle et diversifiée des éléments du langage musical, des éléments de structure, des éléments de technique et des outils spécifiques des différents médias. Il sait également mettre à profit les moyens technologiques aux fins de sa création artistique. (12)

8.5.5.4. **Critères d'évaluation**

8.5.5.5. **Développement de la compétence Créer des œuvres musicales**

8.5.5.5.1. Formation obligatoire

8.5.5.5.2. Formation optionnelle Musique

8.5.5.5.3. Formation optionnelle Musique et multimédia

Dans la formation optionnelle Musique et multimédia, l'élève est amené à découvrir le potentiel expressif du multimédia et à l'utiliser en relation avec sa discipline. Une création multimédia suppose l'intégration de plusieurs médias tels que le son, le texte, l'image fixe ou l'image en mouvement. Elle implique une ouverture sur d'autres pratiques artistiques telles que la littérature, la poésie, la peinture, la sculpture ou la photographie. Que ce soit pour une diffusion directe ou par l'utilisation d'un support médiatique¹², l'élève expérimente des outils et des techniques spécifiques des différents médias. La création de l'élève doit prendre la forme d'une production multimédia au sein de laquelle la musique occupe une place prépondérante. En raison du potentiel de diffusion élargie que présente la communication interactive, ces réalisations peuvent le conduire vers de nouvelles formes de communication avec des jeunes de provenances et de cultures différentes. Les productions qui en résultent offrent ainsi à la musique de nouvelles formes de pérennité et de mobilité.

12. Le support médiatique sert à recevoir, à conserver ou à transmettre un message ou une information (disque, cédérom, DVD-ROM, réseau Internet, etc.).

8.5.5.6.

Tableau du développement de la compétence Créer des œuvres musicales

Formation obligatoire
 Formation optionnelle Musique
 Formation optionnelle Musique et multimédia
 Paramètre
 Propositions de création
 Types de tâches
 Mobilisation en contexte
 Types de créativité
 Types de productions
 Composer
 Improviser
 Arranger
 Créativité expressive
 Créativité productive
 Créativité inventive
 Production sonore
 Production sonore avec représentation graphique
 Production multimédia
 Production sonore avec représentation graphique
 Production multimédia

Production sonore avec représentation graphique

Production sonore mixte

Production multimédia

3^e secondaire

À partir des champs d'intérêt de l'élève

4^e secondaire

À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels

Composer

Improviser

Arranger

5^e secondaire

S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle

Composer

Improviser

Arranger (14)

- Formation obligatoire
 ■ Formation optionnelle *Musique*
 ▲ Formation optionnelle *Musique et multimédia*

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Propositions de création	● ■ ▲ À partir des champs d'intérêt de l'élève	● ■ ▲ À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels	● ■ ▲ S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle
	Types de tâches	● ■ ▲ Composer ● ■ Improviser ■ Arranger	● ■ ▲ Composer ● ■ Improviser ■ Arranger	● ■ ▲ Composer ■ Improviser ● ■ Arranger
	Types de créativité	● ■ ▲ Créativité expressive Créativité productive Créativité inventive		
	Types de productions	● ■ ▲ Production sonore ■ Production sonore avec représentation graphique ▲ Production multimédia	● ■ ▲ Production sonore avec représentation graphique ▲ Production multimédia	● ■ ▲ Production sonore avec représentation graphique ● ■ Production sonore mixte ▲ Production multimédia

Paramètre

Mobilisation en contexte (Suite)

Retour réflexif

Modalités de réalisation

3^e secondaire

Seul

En équipe

En interaction

Rencontres d'artistes

Outils

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.)

Moyens sonores

Procédés de composition

Éléments de structure

Dynamique de création

Médias

Contenus

Ressources

Outils multimédias

Stratégies de mémorisation

Stratégies de discrimination auditive

Stratégies permettant d'ajuster son jeu à l'ensemble par le repérage sonore ou visuel

Stratégies permettant de s'approprier les éléments de la technique vocale ou instrumentale

Stratégies inhérentes au développement des compétences disciplinaires et transversales

Attitudes

Ouverture

Réceptivité

Autonomie

Respect

Attitude constructive
 Prise de risques
 Rigueur
 Engagement personnel
 Musique
 Techniques
 Langage musical
 Repères culturels
 Vocabulaire
 4^e secondaire
 5^e secondaire (15)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte (Suite)	Modalités de réalisation	Seul En équipe En interaction Rencontres d'artistes		
	Outils	Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence) Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.) Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, portfolio sur support numérique, etc.)		
Ressources	Contenus	Moyens sonores Procédés de composition Éléments de structure Dynamique de création		Techniques Langage musical Repères culturels Vocabulaire
		Médias Outils multimédias		
	Attitudes	Ouverture Réceptivité Autonomie Respect		Attitude constructive Prise de risques Rigueur Engagement personnel

8.5.6. Compétence 2 – Interpréter des œuvres musicales

8.5.6.1. Sens de la compétence

8.5.6.2. Compétence 2 et ses composantes

8.5.6.2.1. S'approprier le contenu musical de la pièce

8.5.6.2.2. Exploiter des éléments de technique

8.5.6.2.3. S'approprier le caractère expressif de la pièce

8.5.6.2.4. Respecter les règles relatives à la musique d'ensemble

8.5.6.2.5. Rendre compte de son expérience d'interprétation

8.5.6.3. Attentes de fin de cycle

8.5.6.3.1. Formation obligatoire et formation optionnelle Musique

8.5.6.3.2. Formation optionnelle Musique et multimédia

En plus de répondre aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Musique, l'élève inscrit à la formation optionnelle Musique et multimédia ajuste son exécution aux exigences d'une production multimédia. Il sait tirer parti de ses ressources d'interprète en intégrant plusieurs médias. Il démontre une certaine maîtrise des éléments de technique et des outils spécifiques qu'offre un environnement multimédia. (18)

8.5.6.4. **Critères d'évaluation**

8.5.6.5. **Développement de la compétence Interpréter des œuvres musicales**

8.5.6.5.1. Formation obligatoire

8.5.6.5.2. Formation optionnelle Musique

8.5.6.5.3. Formation optionnelle Musique et multimédia

Dans la formation optionnelle Musique et multimédia, l'élève a l'occasion d'explorer de nouvelles pratiques contemporaines. Une interprétation multimédia suppose l'intégration de plusieurs médias tels que le son, le texte, l'image fixe ou l'image en mouvement, au sein de laquelle la musique occupe une place prépondérante. Elle implique une ouverture sur d'autres pratiques artistiques telles que la littérature, la poésie, la peinture, la sculpture ou la photographie. Que ce soit pour une diffusion directe ou par l'utilisation d'un support médiatique¹³, l'élève expérimente des outils et des techniques spécifiques des différents médias.

13. Le support médiatique sert à recevoir, à conserver ou à transmettre un message ou une information (disque, cédérom, DVD-ROM, réseau Internet, etc.). (19)

8.5.6.6. **Tableau du développement de la compétence Interpréter des œuvres musicales**

Formation obligatoire
Formation optionnelle Musique
Formation optionnelle Musique et multimédia
Paramètre
Propositions d'interprétation
3 ^e secondaire
À partir des champs d'intérêt de l'élève
4 ^e secondaire
À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels
Types
Mobilisation en contexte de tâches

Jouer un répertoire d'œuvres de cultures, d'époques et de styles variés, proposé en fonction de son développement technique

Jouer ses créations

Jouer un répertoire d'œuvres de cultures, d'époques et de styles variés, proposé en fonction de son développement technique

Jouer ses créations

5e secondaire

S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle

Jouer un répertoire d'œuvres de cultures, d'époques et de styles variés, proposé en fonction de son développement technique

Jouer ses créations

Jouer les créations de ses pairs

Types de productions

Modalités de réalisation

Production sonore

Production multimédia

Soliste

Petite formation

Grande formation

Rencontres d'artistes (20)

- Formation obligatoire
- Formation optionnelle *Musique*
- ▲ Formation optionnelle *Musique et multimédia*

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Propositions d'interprétation	● ▲ À partir des champs d'intérêt de l'élève	● ▲ À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels	● ▲ S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle
	Types de tâches	● ▲ Jouer un répertoire d'œuvres de cultures, d'époques et de styles variés, proposé en fonction de son développement technique ● ▲ Jouer ses créations	● ▲ Jouer un répertoire d'œuvres de cultures, d'époques et de styles variés, proposé en fonction de son développement technique ● ▲ Jouer ses créations	● ▲ Jouer un répertoire d'œuvres de cultures, d'époques et de styles variés, proposé en fonction de son développement technique ● ▲ Jouer ses créations ■ Jouer les créations de ses pairs
	Types de productions	● Production sonore ▲ Production multimédia		
	Modalités de réalisation	● Petite formation ▲ Grande formation		
		▲ Rencontres d'artistes		

Paramètre

Retour réflexif

Outils

3e secondaire

4e secondaire

5e secondaire

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, partition, portfolio sur support numérique, etc.)

Moyens sonores

Langage musical

Repères culturels

Répertoire d'œuvres

Médias

Outils multimédias

Contenus

Stratégies de lecture

Stratégies de mémorisation

Stratégies de discrimination auditive

Ressources

Stratégies permettant d'ajuster son jeu à l'ensemble par le repérage sonore ou visuel

Stratégies permettant de s'approprier les éléments de la technique vocale ou instrumentale

Stratégies de relaxation pour maîtriser le stress

Stratégies inhérentes au développement des compétences disciplinaires et transversales Attitudes

Ouverture

Réceptivité

Autonomie

Respect

Attitude constructive

Prise de risques
Rigueur
Engagement personnel
Techniques
Éléments de structure
Vocabulaire (21)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Retour réflexif	Outils	Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence) Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.) Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, partition, portfolio sur support numérique, etc.)		
	Contenus	Moyens sonores Langage musical Repères culturels Répertoire d'œuvres		Techniques Éléments de structure Vocabulaire
		Médias Outils multimédias		
		Stratégies de lecture Stratégies de mémorisation Stratégies de discrimination auditive Stratégies permettant d'ajuster son jeu à l'ensemble par le repérage sonore ou visuel Stratégies permettant de s'approprier les éléments de la technique vocale ou instrumentale Stratégies de relaxation pour maîtriser le stress Stratégies inhérentes au développement des compétences disciplinaires et transversales		
Ressources	Attitudes	Ouverture Réceptivité Autonomie Respect Attitude constructive Prise de risques Rigueur Engagement personnel		

8.5.7. Compétence 3 – Apprécier des œuvres musicales

8.5.7.1. Sens de la compétence

Pour fonder son appréciation, l'élève est invité à se référer à son expérience culturelle et au contenu des œuvres ou des extraits d'œuvres qu'il a écoutés. Il peut se servir de sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Il s'appuie sur des critères d'appréciation qui se rapportent au traitement du sujet, de la proposition de création ou de la proposition d'interprétation, qui font référence à l'utilisation des éléments du langage musical, des moyens sonores et des éléments techniques ou encore qui renvoient aux émotions, aux sentiments ou aux impressions ressentis. Il doit aussi dégager, s'il y a lieu, les aspects historiques de l'œuvre, y compris les aspects socio-culturels. (22)

8.5.7.2. Compétence 3 et ses composantes

8.5.7.2.1. Analyser une pièce musicale

8.5.7.2.2. Interpréter le sens de l'œuvre

8.5.7.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.5.7.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.5.7.3. **Attentes de fin de cycle**

8.5.7.3.1. Formation obligatoire et formation optionnelle Musique

8.5.7.3.2. Formation optionnelle Musique et multimédia

En plus de répondre aux attentes de la formation obligatoire et de la formation optionnelle Musique, l'élève inscrit à la formation optionnelle Musique et multimédia discerne les éléments constitutifs d'une production multimédia ainsi que les éléments symboliques et expressifs qui la caractérisent. Il met ces éléments en relation avec ce qu'il a ressenti, avec des aspects historiques de l'œuvre, y compris les aspects socio-culturels, ainsi qu'avec les techniques et les outils spécifiques des différents médias. (24)

8.5.7.4. **Critères d'évaluation**

8.5.7.5. **Développement de la compétence Apprécier des œuvres musicales**

8.5.7.5.1. Formation obligatoire

8.5.7.5.2. Formation optionnelle Musique

8.5.7.5.3. Formation optionnelle Musique et multimédia

Dans la formation optionnelle Musique et multimédia, les situations d'apprentissage et d'évaluation privilégient l'approfondissement des divers types de tâches qui caractérisent la formation obligatoire. En portant un regard sur les créations de ses pairs ainsi que sur un répertoire d'œuvres variées, au sein desquelles la musique occupe une place prépondérante, l'élève est amené à explorer le multimédia. C'est avec l'œil d'un créateur ou d'un interprète et en tenant compte de l'utilisation d'outils, de techniques spécifiques et de la présence interactive des médias qu'il observe l'œuvre et communique son appréciation oralement ou par écrit. (25)

8.5.7.6. **Tableau du développement de la compétence Apprécier des œuvres musicales**

Formation obligatoire

Formation optionnelle Musique

Formation optionnelle Musique et multimédia

Paramètre

Propositions d'appréciation

3e secondaire

À partir des champs d'intérêt de l'élève

4e secondaire

À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels

Porter un regard sur la création de ses pairs

Types

Mobilisation en contexte de tâches

Types de productions

Modalités de réalisation

Porter un regard sur une œuvre du répertoire

Porter un regard sur la création de ses pairs

Porter un regard sur une œuvre du répertoire

Porter un regard sur l'interprétation d'une œuvre

Communication orale ou écrite

Seul

En équipe

En interaction

Rencontres d'artistes

5e secondaire

S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral
ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle

Porter un regard sur la création de ses pairs

Porter un regard sur une œuvre du répertoire

Porter un regard sur l'interprétation d'une œuvre

- Formation obligatoire
■ Formation optionnelle Musique
▲ Formation optionnelle Musique et multimédia

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Mobilisation en contexte	Propositions d'appréciation	● ■ ▲ À partir des champs d'intérêt de l'élève	● ■ ▲ À partir d'aspects associés au contexte historique, y compris les aspects socioculturels	● ■ ▲ S'inspirant d'événements sociaux ou culturels et de questions d'ordre éthique ou moral ou encore de questions qui relèvent de la pratique professionnelle
	Types de tâches	● ■ ▲ Porter un regard sur la création de ses pairs	● ■ ▲ Porter un regard sur la création de ses pairs	● ■ ▲ Porter un regard sur la création de ses pairs
		● ■ ▲ Porter un regard sur une œuvre du répertoire	● ■ ▲ Porter un regard sur une œuvre du répertoire ■ Porter un regard sur l'interprétation d'une œuvre	● ■ ▲ Porter un regard sur une œuvre du répertoire ■ Porter un regard sur l'interprétation d'une œuvre
	Types de productions	● ■ ▲ Communication orale ou écrite		
	Modalités de réalisation	● ■ ▲ Seul En équipe En interaction		
		■ ▲ Rencontres d'artistes		

Paramètre

Retour réflexif

Outils

3e secondaire

4e secondaire

5e secondaire

Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)

Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)

Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, partition, portfolio sur support numérique, etc.)

Moyens sonores

Techniques

Langage musical

Repères culturels

Contenus

Médias

Outils multimédias

Stratégies de mémorisation

Stratégies de discrimination auditive

Ressources

Stratégies inhérentes au développement des compétences disciplinaires et transversales

Procédés de composition

Éléments de structure

Vocabulaire

Répertoire d'œuvres

Attitudes

Ouverture

Réceptivité

Autonomie

Respect

Attitude constructive

Prise de risques

Rigueur

Engagement personnel (27)

Paramètre		3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
Retour réflexif	Outils	<div><div><div></div><div></div><div></div></div><div>Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève (synthèse des informations relatives au développement de la compétence)</div><div>Outils d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation (grille d'observation, liste de vérification, etc.)</div><div>Outils de consignation de l'élève (carnet de traces, journal de bord, partition, portfolio sur support numérique, etc.)</div></div>		
	Contenus	<div><div><div></div><div></div><div></div></div><div>Moyens sonores</div><div>Techniques</div><div>Langage musical</div><div>Repères culturels</div></div>		<div>Procédés de composition</div> <div>Éléments de structure</div> <div>Vocabulaire</div> <div>Répertoire d'œuvres</div>
<div><div><div></div></div><div>Médias</div><div>Outils multimédias</div></div>				
<div><div><div></div><div></div><div></div></div><div>Stratégies de mémorisation</div><div>Stratégies de discrimination auditive</div><div>Stratégies inhérentes au développement des compétences disciplinaires et transversales</div></div>				
Ressources		Attitudes	<div><div><div></div><div></div><div></div></div><div>Ouverture</div><div>Réceptivité</div><div>Autonomie</div><div>Respect</div><div>Attitude constructive</div><div>Prise de risques</div><div>Rigueur</div><div>Engagement personnel</div></div>	

8.5.8. Contenu de formation

Au deuxième cycle du secondaire, pour la formation obligatoire en musique, toutes les catégories de contenu sont prescriptibles. Par contre, dans un souci de diversification et de différenciation pédagogique, l'enseignant doit tenir compte des acquis antérieurs des élèves et du degré de développement de leurs compétences artistiques. Il choisit donc les éléments qui conviennent aux élèves de sa classe à l'intérieur des catégories suivantes : dynamique de création, stratégies, règles relatives à la musique d'ensemble, procédés de composition, moyens sonores, techniques, médias, outils, concepts et notions, vocabulaire, répertoire musical et repères culturels. (28)

8.5.8.1. Dynamique de création

8.5.8.2. Stratégies

8.5.8.3. Règles relatives à la musique d'ensemble

8.5.8.4. Procédés de composition

8.5.8.5. Moyens sonores

Musique vocale
 Voix
 Musique instrumentale
 Cordes
 Vents
 Percussions
 Percussions corporelles
 Technologies de l'information et de la communication (sons produits à l'aide d'un séquenceur ou d'un synthétiseur (29))

Moyens sonores ¹⁴	Techniques
Musique vocale Voix	Technique vocale Respiration, justesse, posture, tonus, prononciation Inspiration, expiration, émission du son, attaque du son, projection, soin de
Musique instrumentale Cordes Vents Percussions Percussions corporelles Technologies de l'information et de la communication	Techniques instrumentales Posture, maintien Respiration (inspiration/expiration), émission du son, attaque du son, articul justesse, autres techniques de manipulation appropriées

8.5.8.6. Techniques

8.5.8.7. Formation optionnelle Musique et multimédia

Médias
 Son
 Texte (ex. littérature, poésie)
 Image fixe (ex. peinture, photographie, bande dessinée)
 Image en mouvement (ex. vidéo, dessin animé, cinéma)
 Image 3D (ex. sculpture, installation)
 Autres médias associés aux différentes disciplines artistiques
 Outils
 Microphone, amplificateur, console, moniteur
 Égaliseur, compresseur
 Ordinateur, interface MIDI, logiciels, carte son
 Synthétiseur numérique, échantillonneur
 Banque de données sonores
 Décaleur de fréquences, filtres
 Chambre d'écho

Support numérique, support acoustique

Autres outils associés aux différents médias (ex. appareil photo, caméra vidéo)

Techniques

Prise de son, amplification, traitement du son, mise en pont, fondu enchaîné, diffusion des signaux

Mixage direct

Enregistrement multipiste, analogique, numérique

Groupeage de commandes d'entrée, de sortie et de piste

Échantillonnage Modification des signaux (effets, trucages)

Autres techniques associées aux différents outils (ex. traitement de l'image) (29)

8.5.8.8. **Formation obligatoire et formations optionnelles**

8.5.8.8.1. Concepts et notions

8.5.8.8.1.1. *Langage musical*

8.5.8.8.1.1.1. *Représentation graphique à l'aide d'un code traditionnel*

8.5.8.8.1.1.2. *Représentation graphique à l'aide d'un code non traditionnel conventionnel*

8.5.8.9. **Vocabulaire**

Prise de son

Canon

Microphone à bobine mobile

Microphone à zone de pression (plaque)

Microphone bidirectionnel

Microphone HF

Microphone omnidirectionnel

Microphone stéréophonique

Microphone unidirectionnel

Réflecteur parabolique

Diffusion des signaux

Active

À pavillon

Bass-reflex

Haut-parleur à bobine mobile

Haut-parleur électrostatique

Moniteur

Enregistrement
Multipiste
Numérique avec graveur intégré
Traitement du son
Amplificateur
Banque de données sonores
Carte son
Code temporel MIDI ou MTC
Dispositif de préécoute
Échantillonneur
Interface MIDI
Logiciel MIDI
Logiciel pilote d'interface
Ordinateur
Synthétiseur numérique
Modification des signaux
Boucle de réaction positive (effet feedback)
Chambre d'écho
Compresseur
Décaleur de fréquences
Distorsion
Dolby
Égaliseur
Enveloppe
Filtre
Multieffets
Retour d'effets
Réverbération (35)

Vocabulaire				
Prise de son	Diffusion des signaux	Enregistrement	Traitement du son	Modification des signaux
Canon	Active	Multipiste	Amplificateur	Boucle de réaction positive (effet feedback)
Microphone à bobine mobile	À pavillon	Numérique avec graveur intégré	Banque de données sonores	Chambre d'écho
Microphone à zone de pression (plaque)	Bass-reflex		Carte son	Compresseur
Microphone bidirectionnel	Haut-parleur à bobine mobile		Code temporel MIDI ou MTC	Décaleur de fréquences
Microphone HF	Haut-parleur électrostatique		Dispositif de préécoute	Distorsion
Microphone omnidirectionnel	Moniteur		Échantillonneur	Dolby
Microphone stéréophonique			Interface MIDI	Égaliseur
Microphone unidirectionnel			Logiciel MIDI	Enveloppe
Réflecteur parabolique			Logiciel pilote d'interface	Filtre
			Ordinateur	Multi-effets
			Synthétiseur numérique	Retour d'effets
				Réverbération

8.5.8.10. Répertoire musical

Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (musique actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire ou populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui. Ces extraits peuvent également relever de l'impressionnisme, de l'expressionnisme, du néoclassicisme, du romantisme, du classicisme, du baroque, de la Renaissance ou du Moyen Âge. Ils sont issus du répertoire musical québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils ont assisté. (36)

8.5.8.11. Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces de même que les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de la musique : compositeurs; contexte socioculturel; contexte historique; périodes artistiques; styles; genres, personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : concerts présentés à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des compositeurs ou des musiciens professionnels; expositions (ex. histoire de la musique, musiciens, chanson, opéra, comédie musicale); conférences sur la musique; participation à des festivals de musique; visites de lieux culturels (ex. salle de concert, studio d'enregistrement, école de formation, centre de documentation), etc.

Carrières liées à la musique : auteur; compositeur; instrumentiste; chanteur; choriste; arrangeur; technicien de studio d'enregistrement; technicien de scène; critique; animateur culturel; chroniqueur; enseignant de musique, etc.

Ressources documentaires : partitions musicales; émissions télévisuelles sur la musique; documentaires ou fictions sur la musique; enregistrements sonores ou visuels de concerts ou de spectacles musicaux; musiques de films; émissions culturelles; supports promotionnels d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); livres ou sites Web sur des compositeurs, des musiciens, des spectacles ou des lieux de diffusion de la culture, etc.

Lieux culturels : théâtres; salles de concert; studios d'enregistrement; salles de répétition; écoles de formation musicale; lieux patrimoniaux, etc.

Œuvres du répertoire musical : voir la section Répertoire musical. (36)

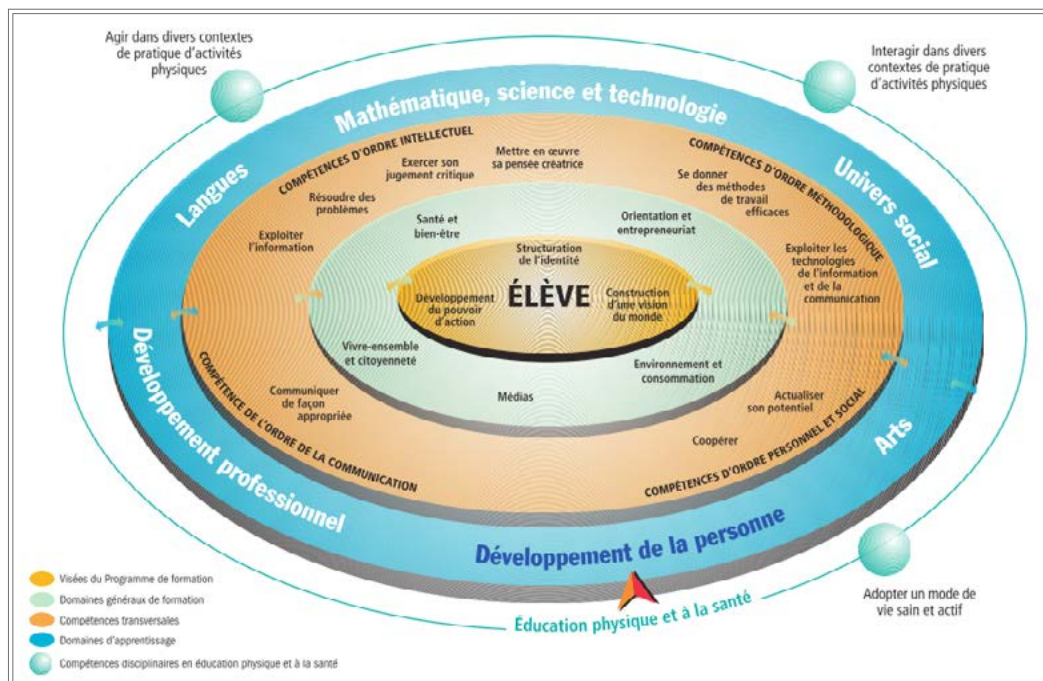
Répertoire musical	Repères culturels
<p>Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (musique actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire ou populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui. Ces extraits peuvent également relever de l'impressionnisme, de l'expressionnisme, du néoclassicisme, du romantisme, du classicisme, du baroque, de la Renaissance ou du Moyen Âge. Ils sont issus du répertoire musical québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils ont assisté.</p>	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces de même que les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p>
<p>Types d'extraits</p> <p>Les extraits et les réalisations appartenant à des époques et à des cultures différentes sont étroitement liés aux éléments disciplinaires abordés dans les situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes. Dans le cadre d'une formation optionnelle, où l'élève enrichit ses apprentissages, le nombre d'œuvres ou d'extraits d'œuvres doit être prévu en fonction du niveau de développement de l'élève, des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées ainsi que du contexte scolaire dans lequel il évolue.</p>	<p>Éléments de l'histoire de la musique : compositeurs; contexte socioculturel; contexte historique; périodes artistiques; styles; genres, personnages et personnalités, etc.</p> <p>Expériences culturelles : concerts présentés à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des compositeurs ou des musiciens professionnels; expositions (ex. histoire de la musique, musiciens, chanson, opéra, comédie musicale); conférences sur la musique; participation à des festivals de musique; visites de lieux culturels (ex. salle de concert, studio d'enregistrement, école de formation, centre de documentation), etc.</p> <p>Carrières liées à la musique : auteur; compositeur; instrumentiste; chanteur; choriste; arrangeur; technicien de studio d'enregistrement; technicien de scène; critique; animateur culturel; chroniqueur; enseignant de musique, etc.</p> <p>Ressources documentaires : partitions musicales; émissions télévisuelles sur la musique; documentaires ou fictions sur la musique; enregistrements sonores ou visuels de concerts ou de spectacles musicaux; musiques de films; émissions culturelles; supports promotionnels d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); livres ou sites Web sur des compositeurs, des musiciens, des spectacles ou des lieux de diffusion de la culture, etc.</p> <p>Lieux culturels : théâtres; salles de concert; studios d'enregistrement; salles de répétition; écoles de formation musicale; lieux patrimoniaux, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire musical : voir la section <i>Répertoire musical</i>.</p>

9.2. Éducation physique et à la santé

9.2.1. Apport du programme d'éducation physique et à la santé au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



9.2.2. Présentation de la discipline

9.2.3. Schéma – INTERRELATION DES COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

9.2.4. Relations entre le programme d'éducation physique et à la santé et les autres éléments du Programme de formation

9.2.4.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Des projets relatifs au domaine Orientation et entrepreneuriat peuvent être mis sur pied, comme l'organisation d'un tournoi de badminton interclasses, d'une compétition d'athlétisme, d'un gala du mérite sportif ou d'une rencontre sportive réunissant les enseignants et les élèves à l'occasion d'un carnaval. Plusieurs des tâches que requiert ce genre de projets permettent d'établir des liens avec le monde du travail, qu'il s'agisse de la rédaction d'une publicité ou d'un article pour un journal local, de l'installation d'un équipement technique ou électronique, de l'utilisation de technologies de l'information et de la communication pour faire la promotion de l'événement ou encore de la collecte et du transfert des données relatives aux performances des participants. Les élèves peuvent ainsi se donner un aperçu des perspectives d'emploi, des rôles sociaux, des métiers et des professions qu'offre ce secteur d'activité.

Les messages véhiculés par les médias peuvent avoir d'importantes répercussions sur les comportements des adolescents et il importe d'amener les élèves à exercer leur sens critique. Songeons, par exemple, à la télédiffusion de matchs de hockey qui comportent des images de plus en plus violentes impliquant des joueurs professionnels, à la valorisation d'athlètes performants qui consomment des produits autorisés mais dont les conséquences sur la santé ne sont pas encore éprouvées, à la promotion de régimes amaigrissants ou de produits qui ont un effet rapide sur le poids. Tout cela permet de soulever des questions concernant la place et l'influence des médias dans sa vie quotidienne, dans la société et dans la représentation que l'on se fait de la réalité. Des questions d'intégrité, de moralité ou d'éthique peuvent également être abordées et mises en relation avec les divers types d'activités physiques que les élèves sont appelés à pratiquer. Le domaine général de formation Médias est ainsi mis à contribution et cette démarche favorise la poursuite de son intention éducative. (4-5)

9.2.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

Les compétences d'ordre méthodologique sont aussi mises à contribution lorsque, par exemple, l'élève élabore un plan visant à maintenir ou à modifier certaines de ses habitudes de vie, réalise une vidéo de promotion de l'activité physique destinée aux parents des élèves de l'école ou encore lorsqu'il utilise l'ordinateur pour enregistrer les données issues des tests d'efficacité physique afin de mesurer l'évolution de sa condition physique. De telles activités exigent une gestion efficace des tâches, comme planifier le travail à accomplir, gérer le temps, considérer les contraintes, exploiter les ressources pertinentes, utiliser les technologies appropriées et en tirer profit. (5)

La compétence à communiquer peut aussi être développée et mise à profit. Prenons pour exemples la réalisation d'un reportage sur une compétition de volleyball interclasses dans le journal de l'école ou à la radio scolaire ou encore la présentation, à l'aide de matériel audiovisuel, du fruit d'une recherche sur la question du dopage chez les athlètes. De telles situations exigent de l'élève qu'il gère la tâche, exploite divers modes de communication et utilise le langage approprié. (5-6)

9.2.4.3. **Relations avec les autres disciplines**

Le présent programme offre aussi de nombreuses occasions de faire appel aux compétences d'autres disciplines. Ainsi, l'élève peut exercer ses compétences langagières lorsqu'il communique le bilan de ses réalisations en matière d'activité physique ou réalise des reportages à l'aide des technologies de l'information et de la communication. Par ailleurs, afin d'assurer le développement de la qualité de la langue parlée, le programme incite fortement l'élève à utiliser un vocabulaire précis pour désigner des objets, des stratégies ou des techniques propres au domaine de l'éducation physique et à la santé. Il est appelé à le faire lors de bilans, de présentations sur des résultats ou d'échanges avec ses pairs et l'enseignant. (6)

9.2.5. **Contexte pédagogique**

9.2.5.1. **Les conditions favorables à un climat de classe harmonieux et stimulant**

9.2.5.2. **Le rôle de l'enseignant**

9.2.5.3. **Les responsabilités de l'élève dans son apprentissage**

La participation active de l'élève en éducation physique et à la santé ne se limite pas à la simple implication « corporelle » ou à la reproduction d'un geste technique, mais suppose un engagement de sa part sur les différents aspects du développement de ses compétences. Il lui faut expérimenter différentes façons de faire qui, grâce à des essais variés et soutenus, lui permettront d'exploiter de façon optimale ses capacités. Il doit réfléchir, poser et se poser des questions avant d'agir ou d'interagir, prendre des initiatives et faire des propositions lorsqu'il participe à des activités collectives ou qu'il collabore à la conception d'un plan d'action. Il importe qu'il établisse des liens entre les connaissances ou les techniques apprises par la pratique de certaines activités, qu'il les réutilise dans d'autres contextes et qu'il cherche à tirer profit de ses succès et de ses erreurs pour accroître son efficacité motrice. Il doit recourir à des ressources externes, comme des articles de journaux ou des sites Internet, pour étayer son point de vue lorsqu'il aborde des questions relatives à la santé et aux habitudes de vie. Il doit enfin décrire la démarche qu'il a suivie pour réaliser une activité, participer à l'évaluation de ses apprentissages et réajuster ses choix et ses actions motrices selon les résultats obtenus. (7-8)

9.2.5.4. **La richesse et la variété des situations d'apprentissage et d'évaluation**

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent en outre favoriser le réinvestissement des acquis de l'élève (ses acquis scolaires ou ses expériences sportives antérieures, ses centres d'intérêt, etc.), tout en encourageant la recherche et l'exploitation de ressources externes variées (l'enseignant, les pairs, des documents écrits et électroniques, du matériel sportif, etc.). Le recours à ces ressources devrait amener l'élève à s'interroger sur ses valeurs et ses croyances, à enrichir ses hypothèses d'action, à les expérimenter et à juger de la portée de ses essais en tenant compte des attentes visées. (8)

9.2.5.5. **L'évaluation comme soutien à l'apprentissage**

L'évaluation a pour premier objectif de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Le recours à des approches d'évaluation diversifiées (observation directe, autoévaluation, enregistrement sur cassette vidéo, évaluation par les pairs) et à des moyens adaptés au contexte¹ (ex. feuille de route, liste de vérification, grille d'observation, etc.) s'inscrit dans cette perspective.

1. Voir la Politique d'évaluation des apprentissages : Être évalué pour mieux apprendre, MEQ, 2003. (8)

9.2.5.6. **La progression des apprentissages**

9.2.6. **Compétence 1 – Agir dans différents contextes de pratique d'activités physiques**

9.2.6.1. **Sens de la compétence**

9.2.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

9.2.6.2.1. Analyser la situation selon les exigences du contexte

9.2.6.2.2. Exécuter des actions motrices selon les contraintes de l'environnement

9.2.6.2.3. Évaluer son efficacité motrice et sa démarche en fonction du but poursuivi⁵⁵

9.2.6.3. **Attentes de fin de cycle**

9.2.6.4. **Critères d'évaluation**

- 9.2.6.5. Développement de la compétence Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
 - 9.2.6.6. Tableau du développement de la compétence Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques au cours du deuxième cycle du secondaire
 - 9.2.7. **Compétence 2 – Interagir dans différents contextes de pratique d'activités physiques**
 - 9.2.7.1. Sens de la compétence
 - 9.2.7.2. Compétence 2 et ses composantes
 - 9.2.7.2.1. Coopérer à l'élaboration d'un plan d'action
 - 9.2.7.2.2. Participer à l'exécution du plan d'action
 - 9.2.7.2.3. Coopérer à l'évaluation du plan d'action
 - 9.2.7.3. Attentes de fin de cycle
 - 9.2.7.4. Critères d'évaluation
 - 9.2.7.5. Développement de la compétence Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
 - 9.2.7.6. Tableau du développement de la compétence Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques au cours du deuxième cycle du secondaire
 - 9.2.8. **Compétence 3 – Adopter un mode de vie sain et actif**
 - 9.2.8.1. Sens de la compétence
 - 9.2.8.2. Compétence 3 et ses composantes
 - 9.2.8.2.1. Élaborer un plan visant à maintenir ou à modifier certaines de ses habitudes de vie
 - 9.2.8.2.2. Mettre en œuvre son plan
 - 9.2.8.2.3. Évaluer sa démarche et l'état de ses habitudes de vie
 - 9.2.8.3. Attentes de fin de cycle
 - 9.2.8.4. Critères d'évaluation
 - 9.2.8.5. Développement de la compétence Adopter un mode de vie sain et actif
 - 9.2.8.6. Tableau du développement de la compétence Adopter un mode de vie sain et actif au cours du deuxième cycle du secondaire
- Aspect de la compétence (Suite)
- Retour réflexif (Suite)
- 1^{re} année du cycle**
- La situation exige que l'élève tienne compte des apprentissages réalisés au premier cycle et qu'il élabore un plan dans lequel :

- il fait une réflexion sur les caractéristiques d'une pratique sécuritaire dans sa pratique d'activités physiques;
- il pose un regard critique sur les facteurs qui influent sur ses goûts et ses centres d'intérêt dans le choix d'habitudes de vie;
- il examine la pertinence de maintenir ou de modifier certaines habitudes de vie à la lumière de sa réflexion sur certains de ses comportements;
- il se donne un outil de gestion du temps (ex. agenda, carnet de santé ou autres) et de consignation des informations recueillies afin de faire des retours réflexifs sur des habitudes de vie ciblées, des résultats et des faits observables;
- il fait le point à des moments clés sur l'état des habitudes de vie qu'il a ciblées et ajuste son plan en conséquence;
- il établit le répertoire des installations sportives et des services offerts en contexte scolaire et communautaire et fait des choix en conséquence.

2^e année du cycle

La situation exige que l'élève tienne compte des apprentissages réalisés au cours de la première année du cycle et qu'il élabore un plan dans lequel :

- il fait une réflexion sur les bienfaits physiques et psychologiques qu'il a retirés de la pratique d'activités physiques et de l'adoption de saines habitudes de vie;
- il pose un regard critique sur des mythes véhiculés par ses pairs et par les médias au regard de la santé;
- il examine la pertinence de maintenir ou de modifier certaines habitudes de vie à la lumière de sa réflexion sur ses comportements et sur ses résultats antérieurs;
- il se donne un outil de gestion du temps (ex. agenda, carnet de santé ou autres) et de consignation des informations recueillies afin de faire des retours réflexifs sur des habitudes de vie ciblées, des résultats et des faits observables;
- il fait le point à des moments clés sur l'état des habitudes de vie qu'il a ciblées et ajuste son plan en conséquence;
- il anticipe, à partir des résultats obtenus, l'adaptation de l'intensité et de la durée des activités qu'il pratique.

3^e année du cycle

La situation exige que l'élève tienne compte des apprentissages réalisés au cours du cycle et qu'il élabore un plan dans lequel :

- il fait une réflexion sur les conséquences, à moyen et long terme, de son engagement et de sa persévérance sur sa santé et son bien-être;
- il examine la pertinence de maintenir ou de modifier certaines habitudes de vie à la lumière de sa réflexion sur ses comportements et sur ses résultats antérieurs;
- il se donne un outil de gestion du temps (ex. agenda, carnet de santé ou autres) et de consignation des informations recueillies afin de faire des retours réflexifs sur des habitudes de vie ciblées, des résultats et des faits observables;

- il fait le point à des moments clés sur l'état des habitudes de vie qu'il a ciblées et ajuste son plan en conséquence;
- il fait la synthèse de l'ensemble de sa démarche au cours du cycle et détermine les nouveaux défis qu'il souhaite relever. (p. 23)

9.2.9. Contenu de formation

9.2.9.1. Schéma – LES QUATRE CATÉGORIES DU CONTENU DE FORMATION

9.2.9.2. Savoirs

Consommation excessive de matériel multimédia

Effets sur l'état psychologique

Effets sur la capacité physique (29)

SAVOIRS (Suite)	1 ^{er} cycle	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.
Habitudes de vie (Suite)				
Mode de vie sain : prévention et gestion du stress				
Types de stress et impacts sur la vie quotidienne		S	S	
Réactions physiologiques à divers types de stress			S	S
Répercussions d'une mauvaise gestion du stress sur sa santé et son bien-être			S	S
Effets de diverses substances sur la performance et l'entraînement				
Effets secondaires à court et à long terme sur les différents systèmes (cardiovasculaire, pulmonaire, musculaire, nerveux, etc.)	S	S	S	
Effets sur l'état psychologique	S	S	S	S
Effets sur les habitudes de vie	S	S	S	S
Consommation excessive de matériel multimédia				
Effets sur l'état psychologique	S	S	S	S
Effets sur la capacité physique	S	S	S	S

9.2.9.3. Savoir-faire

9.2.9.4. Savoir-être

9.2.9.5. Repères culturels

9.2.9.5.1. Activités scientifiques ou technologiques associées à la vie sportive

9.2.9.5.2. Objets de la vie courante

9.2.9.5.3. Objets patrimoniaux

9.2.9.5.4. Événements

9.2.9.5.5. Réalisations architecturales

9.2.9.5.6. Modes de vie

9.2.9.5.7. Personnages

9.2.9.5.8. Valeurs

- Valeurs qui sont véhiculées dans les médias et qui conditionnent les comportements
- Règles d'éthique dans le sport (36)

9.3. **Éthique et culture religieuse Éthique et culture religieuse [même document qu'à l'enseignement secondaire, premier cycle]**

9.3.1. **Préambule**

9.3.1.1. **Évolution cohérente**

9.3.1.2. **Rupture et continuité**

9.3.1.3. **Changement d'orientations**

9.3.1.4. **Exigences nouvelles liées à la posture professionnelle**

9.3.1.5. **Avantages pour les élèves**

9.3.2. **Image – Apport du programme d'éthique et culture religieuses au Programme de formation**

9.3.3. **Présentation du Programme**

9.3.3.1. **Éthique**

L'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions. Cette réflexion éthique, qui permet le développement du sens moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux. Tout en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique. Dans ce programme, on tient compte des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde. La réflexion porte sur des sujets tels que les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts que peuvent avoir sur le vivre-ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques. (499)

9.3.3.1.1. **Des représentations du monde et de l'être humain**

9.3.3.1.2. **La pratique du dialogue**

9.3.3.2. **Culture religieuse**

9.3.3.2.1. **Autres représentations du monde et de l'être humain**

9.3.3.2.2. **La pratique du dialogue**

9.3.3.3. **Finalités du programme d'éthique et culture religieuse**

9.3.3.3.1. **La reconnaissance de l'autre**

9.3.3.3.2. **La poursuite du bien commun**

9.3.3.4. **Compétences à développer et relations entre elles**

9.3.3.5. **Image – Dynamique des compétences et finalités du programme**

9.3.3.6. **Du primaire à la fin du secondaire**

9.3.4. **Relations entre le Programme d'éthique et culture religieuse et les autres éléments du Programme de formation**

9.3.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

9.3.4.1.1. Santé et bien-être

9.3.4.1.2. Orientation et entrepreneuriat

9.3.4.1.3. Environnement et consommation

9.3.4.1.4. Médias

Comme les questions en matière d'éthique, de religion et de dialogue font souvent la une de l'actualité, la prise en compte du domaine Médias est tout indiquée dans ce programme. Des situations qui concernent les médias, par exemple celles qui traitent de la divulgation d'informations personnelles, pourraient permettre aux élèves de réfléchir aux notions de vie privée et de vie publique. L'examen du traitement médiatique de certaines questions, comme les nouveaux mouvements religieux, est une occasion de les amener à faire preuve de sens critique à l'égard des informations véhiculées. Enfin, la réalisation d'une tâche relative au dialogue, telle que la préparation d'un débat ou d'une entrevue, pourrait leur permettre de connaître certains moyens de communication utilisés par les médias. (503-504)

9.3.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

9.3.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

Il importe de rappeler aussi l'importance des compétences transversales. Se donner des méthodes de travail efficaces et exploiter les technologies de l'information et de la communication, qui sont régulièrement sollicitées dans les tâches que les élèves sont appelés à réaliser. (504)

9.3.4.3. **Relations avec les autres domaines d'apprentissage**

9.3.4.4. **Image – Liens possibles entre ce programme et les autres domaines d'apprentissage**

9.3.5. **Contexte pédagogique**

9.3.5.1. **Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation en éthique et culture religieuse**

9.3.5.1.1. Combinaison et traitement équitable des compétences

9.3.5.1.2. Combinaison des thèmes et des éléments de contenu

9.3.5.1.3. Image – Combinaison des thèmes et des éléments de contenu

9.3.5.1.4. Progression des apprentissages

9.3.5.1.5. Éléments à prendre en considération

9.3.5.1.6. Image – Éléments clés d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

9.3.5.2. **Climat de la classe**

9.3.5.3. **Rôle des élèves**

9.3.5.4. **Rôle de l'enseignant**

9.3.5.4.1. Posture professionnelle

9.3.5.4.2. Interventions pédagogiques

9.3.5.5. **Prise en compte de l'environnement**

Le milieu dans lequel vivent les élèves, que ce soit l'école, le village ou la ville, a ses caractéristiques propres sur le plan social, culturel et religieux. En effet, dans chaque milieu coexistent diverses croyances, valeurs, convictions et visions du monde. En partant de la réalité des jeunes, l'enseignant favorise des échanges d'idées et d'expériences et fait ainsi découvrir aux élèves la richesse de leur milieu. Pour leur permettre de s'approprier la réalité d'autres jeunes et de découvrir d'autres espaces culturels, il recourt aux médias tels que les journaux, la télévision, la radio ou Internet. (511)

9.3.5.6. **Ressources diversifiées**

En classe d'éthique et culture religieuse, on doit faciliter l'accès à des ressources riches et diversifiées, susceptibles d'alimenter la réflexion éthique et de permettre l'exploration de la diversité religieuse et d'autres représentations du monde et de l'être humain sous différents angles. Ainsi, les élèves doivent avoir accès à :

- des écrits divers : ouvrages de référence, périodiques, articles de journaux, textes de loi, encyclopédies, dictionnaires spécialisés, livres sacrés, etc.;
- des personnes-ressources : représentants d'organismes communautaires et sociaux, spécialistes en information, spécialistes d'une question donnée, intervenants scolaires (notamment les professionnels des services complémentaires), etc.;
- des supports matériels ou techniques : tableau d'écriture, écran, projecteur multimédia, tableau d'affichage pour les travaux, magnétophone, ordinateur, etc.;
- d'autres ressources : sites Internet, musées, centres de recherche ou d'interprétation, documents iconographiques, patrimoniaux ou audiovisuels, bibliothèque scolaire ou municipale, œuvres artistiques diverses (arts visuels, arts scéniques, musique), etc.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication rend accessibles plusieurs de ces ressources. Les élèves doivent donc pouvoir les utiliser comme outils de recherche aussi bien que comme supports pour leurs productions. L'enseignant peut, pour sa part, y recourir au moment de sa planification. (512)

9.3.5.7. **Évaluation des apprentissages**

9.3.5.7.1. Une fonction d'aide à l'apprentissage

9.3.5.7.2. Une fonction de reconnaissance des compétences

9.3.6. **Compétence 1 – Réfléchir sur des questions éthiques**

9.3.6.1. **Sens de la compétence**

9.3.6.2. **Composantes de la compétence**

- 9.3.6.2.1. Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire
- 9.3.6.2.2. Complémentarité par rapport aux deux autres compétences
- 9.3.6.3. **Compétence 1 et ses composantes (premier cycle du secondaire)**
 - 9.3.6.3.1. Analyser une situation d'un point de vue éthique
 - 9.3.6.3.2. Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social
 - 9.3.6.3.3. Évaluer des options ou des actions possibles
- 9.3.6.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du secondaire)**
- 9.3.6.5. **Critères d'évaluation (premier cycle du secondaire)**
- 9.3.6.6. **Compétence 1 et ses composantes (deuxième cycle du secondaire)**
 - 9.3.6.6.1. Analyser une situation d'un point de vue éthique
 - 9.3.6.6.2. Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social
 - 9.3.6.6.3. Évaluer des options ou des actions possibles
- 9.3.7. **Compétence 2 – Manifester une compréhension du phénomène religieux**
 - 9.3.7.1. **Sens de la compétence**
 - 9.3.7.2. **Composante de la compétence**
 - 9.3.7.2.1. Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire
 - 9.3.7.2.2. Complémentarité par rapport aux deux autres compétences
 - 9.3.7.3. **Compétence 2 et ses composantes (premier cycle du secondaire)**
 - 9.3.7.3.1. Analyser des expressions du religieux
 - 9.3.7.3.2. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
 - 9.3.7.3.3. Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
 - 9.3.7.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du secondaire)**
 - 9.3.7.5. **Critères d'évaluation (premier cycle du secondaire)**
 - 9.3.7.6. **Compétence 2 et ses composantes (deuxième cycle du secondaire)**
 - 9.3.7.6.1. Analyser des expressions du religieux
 - 9.3.7.6.2. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
 - 9.3.7.6.3. Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
 - 9.3.7.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du secondaire)**
 - 9.3.7.8. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.3.8. **Compétence 3 – Pratiquer le dialogue**
 - 9.3.8.1. **Sens de la compétence**

9.3.8.2. **Composante de la compétence**

9.3.8.2.1. Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire

9.3.8.2.2. Complémentarité par rapport aux deux autres compétences

9.3.8.3. **Compétence 3 et ses composantes (premier cycle du secondaire)**

9.3.8.3.1. Organiser sa pensée

9.3.8.3.2. Interagir avec les autres

9.3.8.3.3. Élaborer un point de vue étayé

9.3.8.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du secondaire)**

9.3.8.5. **Critères d'évaluation (premier cycle du secondaire)**

9.3.8.6. **Compétence 3 et ses composantes (deuxième cycle du secondaire)**

9.3.8.6.1. Organiser sa pensée

9.3.8.6.2. Interagir avec les autres

9.3.8.6.3. Élaborer un point de vue étayé

9.3.8.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du secondaire)**

9.3.8.8. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du secondaire)**

9.3.9. **Progression des apprentissages d'un cycle à l'autre et d'une année à l'autre au deuxième cycle**

La première section, Ressources à mobiliser, regroupe les thèmes, les éléments de contenu et les notions et concepts nécessaires au développement de chaque compétence. Elle fournit aussi des pistes pour tenir compte de la diversité, de la provenance et du contenu des ressources écrites, humaines et médiatiques que l'élève est invité à mobiliser. La deuxième section, Contexte et modalités de réalisation, reprend l'essentiel des indications pédagogiques du contenu de formation des trois compétences. Elle décrit aussi les exigences des tâches proposées à l'élève dans le but de le rendre de plus en plus autonome. Enfin, la troisième section, Démarche de l'élève, indique à l'enseignant des façons de faire pour favoriser chez l'élève le développement de son autonomie au regard de ses apprentissages. (526)

9.3.9.1. **Ressources à mobiliser**

9.3.9.1.1. 1. L'enseignant planifie des SAE en se référant aux thèmes et aux éléments de contenu

9.3.9.1.2. 2. L'enseignant planifie des SAE qui amènent l'élève à construire progressivement sa représentation de notions et de concepts

9.3.9.1.3. 3. L'enseignant planifie des SAE qui permettent à l'élève de mobiliser des ressources écrites, humaines et médiatiques

Premier cycle	Deuxième année du deuxième cycle	Troisième année du deuxième cycle
En ce qui concerne leur variété, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> • différentes • parfois spécialisées • suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> • différentes • souvent spécialisées • suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> • différentes • généralement spécialisées • suffisantes
En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> • souvent cherchées par l'élève et approuvées par l'enseignant • parfois fournies par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • souvent cherchées et validées par l'élève • parfois fournies par l'enseignant 	
En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> • cherchées par l'élève et validées par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • complexes • parfois inédites • choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> • complexes • souvent inédites • choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence et la cohérence

(529)

3. L'enseignant planifie des SAE qui permettent à l'élève de mobiliser des ressources écrites, humaines et médiatiques		
Premier cycle	Deuxième année du deuxième cycle	Troisième année du deuxième cycle
En ce qui concerne leur variété, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> – différentes – parfois spécialisées – suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> – différentes – souvent spécialisées – suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> – différentes – généralement spécialisées – suffisantes
En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> – souvent cherchées par l'élève et approuvées par l'enseignant – parfois fournies par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> – souvent cherchées et validées par l'élève – parfois fournies par l'enseignant 	
En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> – cherchées par l'élève et validées par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> – complexes – parfois inédites – choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> – complexes – souvent inédites – choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence et la cohérence

(529)

9.3.9.2. Contexte et modalités de réalisation

9.3.9.2.1. 1. L'enseignant planifie des SAE en se référant aux indications pédagogiques

9.3.9.2.2. 2. L'enseignant planifie des SAE en tenant compte des exigences liées aux tâches à réaliser

9.3.9.2.3. Compétence relative à la pratique du dialogue

9.3.9.3. Démarche de l'élève

9.3.9.3.1. Du début du premier cycle à la fin de la troisième année du deuxième cycle, l'enseignant planifie des moments où l'élève gère ses apprentissages avec de plus en plus d'autonomie

9.3.10. **Contenu de formation**9.3.10.1. **Repères culturels**9.3.10.2. **Notions et concepts**

- Règle morale : Norme morale qui précise comment un principe moral devrait s'appliquer dans une situation donnée ou comment une valeur devrait s'actualiser dans une telle situation. Par exemple, la règle « il est interdit de pirater des logiciels » peut être une application, dans le code de vie d'une école, du principe « tu ne dois pas voler ton prochain », comme elle peut être une actualisation de la valeur d'honnêteté. (534)

9.3.10.3. **Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu**9.3.10.3.1. **Prescription**9.3.10.3.1.1. *Premier cycle du secondaire*

Thème : La liberté Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.

Éléments de contenu Des réflexions sur la liberté Exemples indicatifs – Des types de liberté : la liberté d'action, la liberté de penser, la liberté d'expression, le libre arbitre, etc.

- Des motifs qui fondent des choix : des désirs, des besoins, des convictions, des contraintes physiques et sociales, des normes et des valeurs, etc.
- La vie privée et la vie publique : l'intimité, la confidentialité, l'accès à l'information, le voyeurisme, le vedettariat, etc. Des limites à la liberté
- Des responsabilités : des obligations, des promesses, des pactes, des engagements, des rôles, etc.
- Des droits et des devoirs : des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des chartes, des privilèges, etc.

Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes. (535)

Premier cycle du secondaire	
Thème : La liberté	
Indications pédagogiques Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.	
Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes.	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
Des réflexions sur la liberté	– Des types de liberté : la liberté d'action, la liberté de penser, la liberté d'expression, le libre arbitre, etc. – Des motifs qui fondent des choix : des désirs, des besoins, des convictions, des contraintes physiques et sociales, des normes et des valeurs, etc. – La vie privée et la vie publique : l'intimité, la confidentialité, l'accès à l'information, le voyeurisme, le vedettariat, etc.
Des limites à la liberté	– Des responsabilités : des obligations, des promesses, des pactes, des engagements, des rôles, etc. – Des droits et des devoirs : des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des chartes, des privilèges, etc.

(535)

9.3.10.3.1.1.1. *Thème : L'autonomie*

9.3.10.3.1.1.2. *Thème : L'ordre social*

Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.

Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.

Éléments de contenu

Des groupes, des institutions et des organisations

Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi

La transformation des valeurs et des normes

Programme de formation de l'école québécoise, secondaire Exemples indicatifs

- Des valeurs et des normes propres à des groupes, à des institutions et à des organisations : famille, gang, école, industrie, État, etc.
- Des formes de pouvoir : autoritaire, charismatique, coopératif, démocratique, etc. – L'obéissance : la soumission, le conformisme, le respect de la loi, etc.
- La désobéissance : la criminalité, la loi du silence, la dissidence, la révolte, la contestation, l'objection de conscience, la désobéissance civile, etc.
- Des causes : l'immigration, les guerres, le rôle des médias, les progrès scientifiques, la mondialisation, etc.
- Des transformations : la sexualité, la consommation d'alcool, le tabagisme, les rapports entre les hommes et les femmes, etc. (536)

Thème : L'ordre social	
Indications pédagogiques Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.	
Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
Des groupes, des institutions et des organisations	– Des valeurs et des normes propres à des groupes, à des institutions et à des organisations : famille, gang, école, industrie, État, etc. – Des formes de pouvoir : autoritaire, charismatique, coopératif, démocratique, etc.
Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi	– L'obéissance : la soumission, le conformisme, le respect de la loi, etc. – La désobéissance : la criminalité, la loi du silence, la dissidence, la révolte, la contestation, l'objection de conscience, la désobéissance civile, etc.
La transformation des valeurs et des normes	– Des causes : l'immigration, les guerres, le rôle des médias, les progrès scientifiques, la mondialisation, etc. – Des transformations : la sexualité, la consommation d'alcool, le tabagisme, les rapports entre les hommes et les femmes, etc.

(536)

9.3.10.3.1.2. *Deuxième cycle du secondaire*

9.3.10.3.1.2.1. *Thème : La tolérance*

9.3.10.3.1.2.2. *Thème : L'avenir de l'humanité*

9.3.10.3.1.2.3. *Thème : La justice*

- 9.3.10.3.1.2.4. *Thème : L'ambivalence de l'être humain*
- 9.3.10.4. **Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu**
- 9.3.10.4.1. Prescription
- 9.3.10.4.2. Rappel
- 9.3.10.4.2.1. *Premier cycle du secondaire*
- 9.3.10.4.2.1.1. *Thème : Le patrimoine religieux québécois*
- 9.3.10.4.2.1.2. *Thème : Des éléments fondamentaux des traditions religieuses*
- 9.3.10.4.2.1.3. *Thème : Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels*
- 9.3.10.4.2.2. *Deuxième cycle du secondaire*
- 9.3.10.4.2.2.1. *Thème : Des religions au fil du temps*
- 9.3.10.4.2.2.2. *Thème : Des questions existentielles*
- 9.3.10.4.2.2.3. *Thème : L'expérience religieuse*
- 9.3.10.4.2.2.4. *Thème : Les références religieuses dans les arts et dans la culture*
- 9.3.10.5. **Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu**
- 9.3.10.5.1. Prescription
- 9.3.10.5.2. Des formes du dialogue et des conditions favorables
- 9.3.10.5.2.1. *Indications pédagogiques*
- 9.3.10.5.2.1.1. *Premier cycle*
- 9.3.10.5.2.1.2. *Deuxième cycle*
- 9.3.10.5.3. Image – Formes du dialogue et conditions favorables
- 9.3.10.5.4. Des moyens pour élaborer un point de vue
- 9.3.10.5.4.1. *Indications pédagogiques*
- 9.3.10.5.4.1.1. *Premier cycle*
- 9.3.10.5.4.1.2. *Deuxième cycle*
- 9.3.10.5.5. Des moyens pour interroger un point de vue
- 9.3.10.5.5.1. *Indications pédagogiques*
- 9.3.10.5.5.1.1. *Premier cycle*
- 9.3.10.5.5.1.2. *Deuxième cycle*
- 9.3.10.5.5.2. *Tableau – Types de jugements (premier et deuxième cycles)*
- Éléments de contenu Jugement de préférence

Définitions

Proposition subjective par rapport à des goûts ou à des préférences.

Jugement de prescription

Proposition énonçant une recommandation ou une obligation. Le jugement de prescription affirme la nécessité d'accomplir un acte, de modifier une situation ou de résoudre un problème.

Exemples

- Pour moi, la démocratie est préférable à la dictature.
- J'aime les festivités de Noël.
- Tu ne tueras point.
- Il faut être solidaire pour garder notre école propre.

Pistes pour interroger un point de vue

- Chercher les raisons de cette préférence.
- Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour cette préférence.
- Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement.
- Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement.
- S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique, etc.

Jugement de réalité

Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux.

- La Bible est le livre saint des chrétiens.
- Les médias ont de l'influence dans notre société.
- Vérifier la provenance des sources : une observation personnelle, un témoignage fiable, une théorie scientifique valable, une autorité reconnue, etc.
- Vérifier la fiabilité des faits avancés ou du témoignage, etc.

Jugement de valeur

Proposition privilégiant une ou plusieurs valeurs par rapport à d'autres.

- L'argent fait le bonheur.
- L'important, c'est d'aimer son prochain.
- Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement.
- S'assurer que la signification du jugement de valeur énoncé est claire.
- Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement, etc. (549)

Éléments de contenu	Définitions	Exemples	Pistes pour interroger un point de vue
Jugement de préférence	Proposition subjective par rapport à des goûts ou à des préférences.	<ul style="list-style-type: none"> – Pour moi, la démocratie est préférable à la dictature. – J'aime les festivités de Noël. 	<ul style="list-style-type: none"> – Chercher les raisons de cette préférence. – Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour cette préférence.
Jugement de prescription	Proposition énonçant une recommandation ou une obligation. Le jugement de prescription affirme la nécessité d'accomplir un acte, de modifier une situation ou de résoudre un problème.	<ul style="list-style-type: none"> – Tu ne tueras point. – Il faut être solidaire pour garder notre école propre. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement. – Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement. – S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique, etc.
Jugement de réalité	Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux.	<ul style="list-style-type: none"> – La Bible est le livre saint des chrétiens. – Les médias ont de l'influence dans notre société. 	<ul style="list-style-type: none"> – Vérifier la provenance des sources : une observation personnelle, un témoignage fiable, une théorie scientifique valable, une autorité reconnue, etc. – Vérifier la fiabilité des faits avancés ou du témoignage, etc.
Jugement de valeur	Proposition privilégiant une ou plusieurs valeurs par rapport à d'autres.	<ul style="list-style-type: none"> – L'argent fait le bonheur. – L'important, c'est d'aimer son prochain. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement. – S'assurer que la signification du jugement de valeur énoncé est claire. – Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement, etc.

(549)

9.3.10.5.5.3. *Tableau – Procédés susceptibles d'entraver le dialogue*

9.3.10.5.5.4. *Tableau – Types de raisonnements (deuxième cycle)*

Éléments de contenu

Induction

Définitions

Raisonnement qui consiste à tirer de plusieurs jugements particuliers ayant des caractéristiques communes une règle générale s'appliquant à l'ensemble des jugements du même type.

Exemples

Pour être en santé, demain, je me fais vacciner contre la grippe.

Depuis cinq ans, je me fais vacciner contre la grippe et je ne l'attrape pas; donc, le vaccin est efficace contre la grippe.

Pistes pour interroger un raisonnement

- S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour arriver à la conclusion.
- S'assurer que le jugement peut se vérifier dans la pratique.
- S'assurer que les jugements ont un lien avec la conclusion.
- S'assurer que la conclusion est acceptable, etc.

Déduction

Raisonnement qui consiste à appliquer une règle générale à un jugement ou à un ensemble de jugements pour en tirer une conclusion.

Analogie

Ressemblance établie entre des choses ou des personnes pour en tirer une conclusion.

On reconnaît dans tous les pays occidentaux un droit à la liberté de presse. La France et le Danemark sont des pays occidentaux; donc la liberté de presse est reconnue dans ces deux pays.

De même qu'un chat peut voir ce qui l'entoure la nuit, l'intelligence humaine peut reconnaître ce qui est vrai au delà des préjugés et des stéréotypes.

- S'assurer que les jugements sont acceptables ou vérifiables.
- Vérifier qu'il y a un lien entre les jugements, etc.
- S'assurer que les deux réalités peuvent être comparées.
- S'assurer que les éléments de l'analogie sont comparables.
- S'assurer que la relation qui existe entre les éléments de la première réalité est comparable à celle qui existe entre les éléments de la seconde réalité, etc.

Hypothèse

Raisonnement qui consiste, à partir d'un nombre restreint de jugements, à conclure par une hypothèse.

Je sais que Jérémie vient de manger sa collation en classe. Je vois des miettes de pain par terre. Peut-être Jérémie en est-il le responsable.

- S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour en arriver à cette hypothèse.
- S'interroger sur les jugements pour s'assurer qu'ils sont acceptables.
- S'assurer que les jugements ont un lien avec l'hypothèse.
- S'interroger sur l'hypothèse pour s'assurer qu'elle est acceptable, etc. (552)

Éléments de contenu	Définitions	Exemples	Pistes pour interroger un raisonnement
Induction	Raisonnement qui consiste à tirer de plusieurs jugements particuliers ayant des caractéristiques communes une règle générale s'appliquant à l'ensemble des jugements du même type.	Pour être en santé, demain, je me fais vacciner contre la grippe. Depuis cinq ans, je me fais vacciner contre la grippe et je ne l'attrape pas; donc, le vaccin est efficace contre la grippe.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour arriver à la conclusion. – S'assurer que le jugement peut se vérifier dans la pratique. – S'assurer que les jugements ont un lien avec la conclusion. – S'assurer que la conclusion est acceptable, etc.
Déduction	Raisonnement qui consiste à appliquer une règle générale à un jugement ou à un ensemble de jugements pour en tirer une conclusion.	On reconnaît dans tous les pays occidentaux un droit à la liberté de presse. La France et le Danemark sont des pays occidentaux; donc la liberté de presse est reconnue dans ces deux pays.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que les jugements sont acceptables ou vérifiables. – Vérifier qu'il y a un lien entre les jugements, etc.
Analogie	Ressemblance établie entre des choses ou des personnes pour en tirer une conclusion.	De même qu'un chat peut voir ce qui l'entoure la nuit, l'intelligence humaine peut reconnaître ce qui est vrai au delà des préjugés et des stéréotypes.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que les deux réalités peuvent être comparées. – S'assurer que les éléments de l'analogie sont comparables. – S'assurer que la relation qui existe entre les éléments de la première réalité est comparable à celle qui existe entre les éléments de la seconde réalité, etc.
Hypothèse	Raisonnement qui consiste, à partir d'un nombre restreint de jugements, à conclure par une hypothèse.	Je sais que Jérémie vient de manger sa collation en classe. Je vois des miettes de pain par terre. Peut-être Jérémie en est-il le responsable.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour en arriver à cette hypothèse. – S'interroger sur les jugements pour s'assurer qu'ils sont acceptables. – S'assurer que les jugements ont un lien avec l'hypothèse. – S'interroger sur l'hypothèse pour s'assurer qu'elle est acceptable, etc.

(552)

- 9.3.11.1. ANNEXE A – COMPÉTENCES, COMPOSANTES, EXPLICITATIONS (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)
- 9.3.11.1.1. Compétence 1 Réfléchir sur des questions éthiques
- 9.3.11.1.2. Compétence 2 Manifester une compréhension du phénomène religieux
- 9.3.11.1.3. Compétence 3 Pratiquer le dialogue
- 9.3.11.2. ANNEXE B – CONTENU EN ÉTHIQUE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)
- 9.3.11.3. ANNEXE C – CONTENU EN CULTURE RELIGIEUSE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.

- L'environnement physique
- Des expressions communautaires et culturelles
- Des représentations de l'origine du monde (560)

Premier cycle du primaire	<p>Des célébrations en famille</p> <p>Faire découvrir aux élèves les fêtes et les rituels vécus en famille et les sensibiliser au fait que les événements importants y sont soulignés de diverses manières.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les premiers contacts des enfants avec les fêtes se vivent généralement dans la famille pour amener chaque élève à en explorer l'expression dans sa propre cellule familiale et dans celle des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des fêtes • Des rituels de naissance 	<p>Des récits marquants</p> <p>Faire connaître aux élèves des récits de diverses religions et des expressions du religieux qui s'y rattachent.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les récits proposent une façon de comprendre les réalités qui nous entourent pour présenter aux élèves des histoires simples et diversifiées. Tenir compte du fait que ces histoires sont reliées tantôt à des fêtes religieuses ou à des personnages importants, tantôt à des récits de naissance ou à des récits fondateurs. Explorer des repères culturels qui se rattachent à ces récits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des récits qui ont une grande influence • Des récits de personnages importants
	<p>Des pratiques religieuses en communauté</p> <p>Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.</p> <p>Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un temps pour des célébrations • Des lieux de culte, des objets et des symboles liés à des pratiques • Des guides spirituels qui accompagnent les croyants • Des paroles et des écrits liés aux traditions religieuses • Des pratiques de prière et de méditation 	<p>Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.</p> <p>Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'environnement physique • Des expressions communautaires et culturelles • Des représentations de l'origine du monde
	<p>Les religions dans la société et dans le monde</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le monde et qu'elles ont été marquées par des personnages et des événements fondateurs.</p> <p>Prendre appui sur les traditions religieuses présentes dans la société québécoise pour amener les élèves à explorer la géographie et la démographie des grandes religions dans le monde de même que leur représentation du temps. Les amener à relier des expressions du religieux, telles que des fêtes, des objets ou des rituels, à l'histoire et à la mission de personnages marquants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les religions dans le monde • Des fondateurs • Des représentations du temps 	<p>Des valeurs et des normes religieuses</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes à adopter envers soi-même et envers autrui pour favoriser le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des valeurs et des normes • Des personnes modèles et leurs œuvres • Des pratiques alimentaires et vestimentaires

(560)

9.3.11.4. ANNEXE D – CONTENU RELATIF À LA PRATIQUE DU DIALOGUE : INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

9.3.11.5. ANNEXE E – INDICATIONS PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPÉTENCES 1, 2 ET 3 (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux. (566)

Deuxième cycle
du primaire

Indications pédagogiques en éthique

Les relations interpersonnelles dans des groupes

Faire prendre conscience aux élèves de la diversité des relations interpersonnelles et de leur importance pour l'épanouissement des membres d'un groupe, tant sur le plan de leur identité que sur celui de la satisfaction de leurs besoins.

Prendre appui sur le fait que les élèves participent, volontairement ou non, à la vie de différents groupes pour les amener à examiner comment ces divers groupes contribuent à leur identité et répondent à leurs besoins comme à ceux des autres. Leur permettre d'examiner la diversité des relations dans ces groupes et de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de la vie de groupe.

Des exigences de la vie de groupe
Faire reconnaître aux élèves des attitudes, des gestes et des actions qui facilitent les relations interpersonnelles de même que des valeurs et des normes qui favorisent le vivre-ensemble. Les amener à réaliser que ces balises peuvent être remises en question, modifiées et améliorées dans certaines situations.

Prendre appui sur le fait que c'est en jouant à part entière leur rôle de membres d'un groupe que les élèves sont à même de découvrir les conditions qui en favorisent le bon fonctionnement et qui assurent le bien-être de chacun. Les amener à examiner les actions qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Leur faire découvrir la raison d'être des règles, des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe. Les amener à s'intéresser aux rôles et aux responsabilités assumés par les membres d'un groupe, et à en explorer la diversité dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs.

Indications pédagogiques en culture religieuse

Des pratiques religieuses en communauté

Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.

Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.

Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue

Des formes du dialogue et des conditions favorables

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.
Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération pour les amener à se familiariser avec l'écriture.

Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue proposées par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités présentes dans leur environnement.

Des moyens pour élaborer un point de vue

Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.

Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et pour se familiariser avec l'explication et la synthèse.

Les élèves ont recours à des moyens et à des pistes proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils utilisent un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.

Des moyens pour interroger un point de vue

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.

Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence, de prescription et de réalité.

Les élèves utilisent des pistes proposées par l'enseignant pour interroger un point de vue et reconnaître des procédés susceptibles d'enrayer le dialogue tels que l'appel au clan.

(566)

9.3.11.6. ANNEXE F – ATTENTES ET CRITÈRES D'ÉVALUATION RELATIFS AUX COMPÉTENCES 1, 2 ET 3 (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

9.3.11.6.1. Réfléchir sur des questions éthiques

9.3.11.6.2. Manifester une compréhension du phénomène religieux

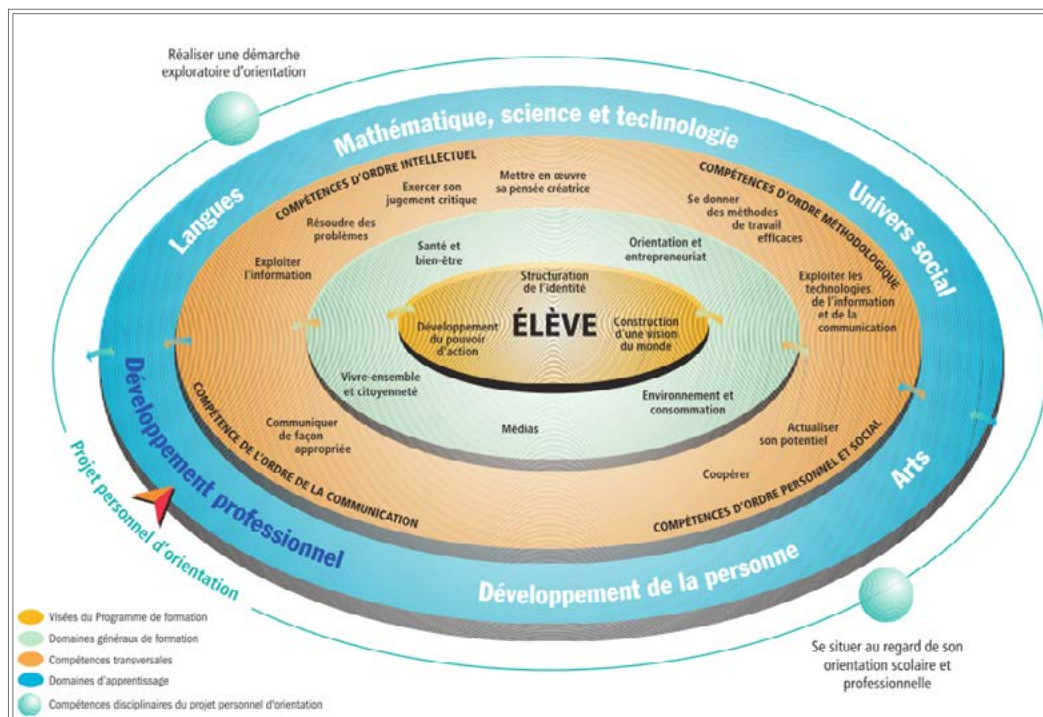
9.3.11.6.3. Pratiquer le dialogue

10.2. Projet personnel d'orientation

10.2.1. Apport du projet personnel d'orientation au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



10.2.2. Présentation du projet personnel d'orientation

Incités à se projeter dans l'avenir, les jeunes du deuxième cycle du secondaire doivent faire des choix qui influenceront sur leur cheminement scolaire et leur orientation professionnelle : choix entre la formation professionnelle et la formation technique ou préuniversitaire, choix d'intégrer rapidement ou non le marché du travail. Une panoplie de professions s'offre à eux et ils ont accès à des sources d'information scolaire et professionnelle qui se multiplient à un rythme accéléré. Le projet personnel d'orientation doit précisément les aider à y voir clair et les soutenir dans la recherche de voies qui leur permettront d'actualiser leur potentiel et de se préparer à vivre dans un monde en changement. Les nombreuses situations que le PPO leur permet de vivre pour définir leur projet professionnel constituent autant d'occasions de trouver des réponses à certaines des questions qu'ils se posent, d'en formuler de nouvelles et d'élargir ainsi leur vision du monde du travail. De l'électronique aux arts, de la santé à la mécanique, tous les domaines d'activités professionnelles deviennent alors plus tangibles et éventuellement plus accessibles. (1)

10.2.2.1. Nature du programme

10.2.2.2. Un programme obligatoire et un programme optionnel 1

10.2.2.3. Dynamique des compétences du programme

10.2.2.4. Le PPO et l'exploration de la formation professionnelle

10.2.3. Relations entre le projet personnel d'orientation et les autres éléments du Programme de formation

10.2.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Le PPO se prête bien à l'exploitation du domaine Médias, l'élève devant utiliser différents outils techniques et technologiques à des fins de recherche, d'expérimentation et de communication. Il lui faut développer son sens critique à l'égard des sources d'information et juger de la pertinence des informations scolaires et professionnelles qu'il y trouve. C'est le cas, notamment, lorsqu'il doit juger de la justesse des informations fournies dans un contexte de promotion ou de recrutement. (3-4)

Cette capacité de discernement est d'autant plus importante qu'elle peut le conforter dans ses choix et lui éviter de prendre des décisions néfastes, éventuellement lourdes de conséquences. Par ailleurs, le recours à différentes technologies pour communiquer à ses pairs le fruit de ses recherches ou de ses expériences doit aussi être l'occasion d'apprendre à le faire dans le respect de la propriété intellectuelle. (4)

10.2.3.2. Relations avec les compétences transversales

Le projet personnel d'orientation suppose la disponibilité d'outils informatiques performants, car l'élève doit pouvoir accéder rapidement au plus large éventail possible de ressources concernant le monde professionnel et les fonctions de travail. Qu'il s'agisse d'effectuer une visite virtuelle d'entreprise, de s'engager dans des explorations ou d'entretenir une discussion avec un mentor par voie électronique, il doit être en mesure de tirer profit de ces outils désormais quasi incontournables. Ces technologies comportent également une belle panoplie d'applications dont il pourra se servir pour communiquer, réaliser des productions et conserver des traces de sa démarche. Il s'agit là d'une occasion unique de mettre à profit et de consolider sa compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. (5)

10.2.3.3. Relations avec les autres programmes

10.2.3.3.1. Domaine de l'univers social

10.2.3.3.1.1. *Histoire et éducation à la citoyenneté*

10.2.3.3.2. Domaine des arts

10.2.3.3.3. Domaine du développement de la personne

10.2.3.3.3.1. *Éthique et culture religieuse*

10.2.3.3.3.2. *Éducation physique et à la santé*

10.2.3.3.4. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

10.2.3.3.4.1. *Mathématique*

10.2.3.3.4.2. *Applications technologiques et scientifiques*

10.2.3.3.4.3. *Science et technologie*

10.2.3.3.5. Domaine des langues

10.2.3.3.5.1. *Français, langue d'enseignement*

Si le projet personnel d'orientation permet aux élèves de prendre conscience de l'utilité et de l'importance des compétences langagières, il peut aussi leur ouvrir de nouvelles perspectives d'emploi en les amenant à établir des liens entre ces compétences et celles exigées par des professions comme celles de journaliste, vendeur, enseignant, infirmier, décorateur, etc. Le PPO peut aussi influencer leur choix d'un programme différencié en français à la dernière année du cycle. (8)

10.2.3.3.5.2. *Anglais, langue seconde, et espagnol, langue tierce*

10.2.3.3.5.3. *Intégration linguistique, scolaire et sociale*

Pour l'élève immigrant nouvellement arrivé au Québec, le PPO peut constituer une occasion unique de se familiariser avec le système scolaire québécois, ses trois ordres d'enseignement, ses types d'établissements et ses nombreux programmes d'études. Les expérimentations, les visites virtuelles, les témoignages de travailleurs, etc., l'aideront aussi à découvrir et à comprendre la culture du monde du travail au Québec et, en conséquence, à revoir ses aspirations, de façon à se bâtir un profil personnel renouvelé et à entrevoir les voies qui faciliteront son intégration au marché du travail. (9)

10.2.4. **L'approche orientante et le projet personnel d'orientation**

10.2.4.1. **L'approche orientante et les services éducatifs d'enseignement**

10.2.4.2. **L'approche orientante et les services éducatifs complémentaires**

10.2.4.3. **L'apport du PPO**

Ce programme incite les élèves à se responsabiliser à l'égard de leur cheminement vocationnel.

En principe, la démarche d'orientation effectuée par l'élève jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire lui sert d'assise et de référentiel lorsqu'il choisit son parcours de formation et, ultérieurement, son cheminement scolaire et professionnel. Ayant commencé à construire son profil personnel et ayant pris l'habitude de consigner des informations utiles dans un plan individuel de formation (PIF), un portfolio ou un carnet de bord, il possède des points de référence pour planifier sa démarche exploratoire, elle-même influencée par le processus qui a mené à son choix de parcours de formation. L'élève qui a opté pour le parcours de formation générale appliquée n'a pas les mêmes motivations que celui inscrit au parcours de formation générale, puisqu'il est vraisemblablement attiré par le caractère plus concret de cette formation.

Au deuxième cycle du secondaire, le PPO offre aux élèves la possibilité de pousser plus loin leur démarche d'orientation et de développer des compétences qui les aideront à s'orienter tout au long de leur vie. En les amenant à mieux se connaître, en les aidant à se familiariser avec des outils d'information et d'exploration professionnelle et en leur apprenant à mener eux-mêmes une démarche d'orientation, ce programme les incite à se responsabiliser à l'égard de leur cheminement vocationnel.

Il va sans dire qu'une connaissance minimale du système scolaire québécois, de l'organisation du monde du travail, des métiers et des professions, de même qu'une initiation à certains logiciels d'information scolaire et professionnelle, deviennent des atouts, voire des préalables, pour s'engager dans le PPO. De plus, l'appropriation de stratégies d'orientation et l'éveil à la conscience

de soi et de son potentiel, qui résultent de projets réalisés dans le cadre d'activités orientantes, constituent de bonnes bases pour amorcer un projet personnel d'orientation.

Ainsi outillé, l'élève pourra poursuivre sa réflexion et ses explorations en diverses occasions : journée-carrière, visite d'établissements scolaires, sortie à titre d'élève d'un jour⁵, stage d'observation en milieu de travail, écoute de témoignages de travailleurs, cours de photographie offert comme activité parascolaire, participation à un groupe de pairs aidants, etc. Il ne craindra pas de faire appel aux enseignants de diverses disciplines pour s'informer de leur parcours scolaire et professionnel et pour connaître leur représentation du marché du travail par rapport à leur spécialité. Il n'hésitera pas non plus à se tourner vers ses parents pour connaître leur opinion sur tel métier ou profession, obtenir de l'aide pour trouver une entreprise où il souhaite se rendre comme observateur, etc.

À la suite du PPO et particulièrement durant les deux dernières années du second cycle du secondaire, les jeunes peuvent avoir besoin, pour différentes raisons, d'une aide personnalisée. Ils peuvent obtenir un soutien des conseillers d'orientation et des conseillers d'information scolaire et professionnelle, par exemple s'ils sont indécis quant à de nouvelles démarches exploratoires à effectuer ou encore s'ils veulent des conseils pour faire un choix parmi de nombreuses options de cours ou de programmes ou pour évaluer leurs chances d'être admis à un programme donné, etc. (10)

10.2.5. Contexte pédagogique

10.2.5.1. Un climat de classe ouvert, construit sur des relations interpersonnelles

10.2.5.2. Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation

10.2.5.2.1. Des situations d'apprentissage et d'évaluation personnelles

10.2.5.2.2. Des situations d'apprentissage et d'évaluation expérientielles

10.2.5.2.3. Des situations d'apprentissage et d'évaluation intégratives

10.2.5.2.4. L'évaluation des apprentissages

10.2.5.2.5. L'élève

10.2.5.3. L'école : une organisation apprenante

Pour réaliser son projet personnel d'orientation, l'élève a besoin d'encadrement et de soutien. L'enseignant et les professionnels du service d'information et d'orientation scolaires et professionnelles jouent à cet égard un rôle de premier plan, mais l'élève doit aussi pouvoir compter sur l'ensemble de l'équipe-école⁶, comme sur les membres de sa famille élargie et sur des partenaires de la communauté. La concertation de tous les acteurs et leur volonté commune de soutenir l'élève dans sa démarche d'orientation apparaissent dès lors comme des conditions essentielles de succès.

6. Songeons, par exemple, au personnel de soutien chargé de l'entretien du réseau informatique de l'école et du bon fonctionnement des ordinateurs, outils indispensables aux élèves du PPO.

10.2.5.3.1. L'enseignant du PPO

10.2.5.3.2. Les enseignants d'autres disciplines

10.2.5.3.3. Le personnel des services éducatifs complémentaires

10.2.5.3.4. Les parents, la famille et la communauté : des partenaires

10.2.5.4. **Des ressources appropriées**

10.2.5.4.1. Les ressources documentaires

Le projet personnel d'orientation est élaboré à partir d'une solide documentation, dont l'analyse constitue souvent la première exploration de l'élève. Elle sert à concevoir le plan du projet. Elle en suscite parfois l'émergence et en soutient la réalisation. La documentation doit être variée et mise à jour régulièrement par un professionnel. Elle peut être composée de documents écrits, de livres, de prospectus, de sites Web et d'autres médias. Elle doit être facilement accessible, soit à la bibliothèque, dans un centre d'information scolaire et professionnelle ou dans la classe. (14)

10.2.5.4.2. Des ressources matérielles pour soutenir les activités expérientielles

La démarche du PPO est largement expérientielle et dépasse le cadre de la recherche documentaire. L'élève doit s'imprégner du sujet étudié et dégager une impression générale du domaine exploré en combinant l'information concrète qu'il a recueillie et une réflexion plus approfondie, à caractère métacognitif.

Les ressources associées à ce volet sont diverses : outils d'expérimentation, simulations, jeux, tests, activités pratiques, etc. Plusieurs se trouvent sur support informatisé⁸. Il importe donc que les élèves puissent avoir accès à un local organisé spécifiquement pour le PPO où ils trouveront en nombre suffisant des ordinateurs liés au réseau Internet pour faire des recherches individuelles ainsi que diverses expérimentations et explorations sur le site dédié au PPO. Des coffrets-projets contenant le matériel nécessaire pour les outils d'expérimentation doivent aussi être à la disposition des élèves.

8. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a préparé, à l'intention des enseignants et des élèves, un site où ils peuvent trouver des ressources de cette nature : <http://www.repertoireppo.qc.ca> (14)

10.2.5.4.3. Les personnes-ressources

10.2.6. **COMPÉTENCE 1 Réaliser une démarche exploratoire d'orientation**

10.2.6.1. **Sens de la compétence**

L'élève doit explorer et expérimenter plusieurs fonctions de travail et, à cette fin, utiliser des moyens diversifiés. Il approfondit ainsi sa connaissance des secteurs qui suscitent son intérêt et peut même en découvrir de nouveaux. Parfois, il sélectionne un outil d'expérimentation qui pique sa curiosité, tel un module lui permettant de vivre en classe, à échelle réduite, la réalité d'un secteur, d'une formation, d'un métier ou d'une profession. L'exploration peut se faire à l'école, en milieu de formation, en milieu de travail ou dans la communauté. Les visites, réelles ou virtuelles, sont à privilégier. Le stage d'observation ou la visite d'un milieu de travail à l'aide d'un site Web en sont des exemples. L'exploitation de ressources documentaires en information scolaire et professionnelle constitue une autre activité pertinente, puisqu'elle permet d'obtenir rapidement certains renseignements sans devoir rencontrer un expert de la profession. Quelle que soit la façon dont il a recueilli ses informations, l'élève doit les valider ensuite auprès de personnes clés. Cela peut se faire de façon virtuelle par l'intermédiaire du cybermentorat ou par un contact direct avec une personne-ressource. Il doit

aussi s'interroger sur l'utilisation qu'il a faite des ressources externes à sa disposition; il pourra ainsi se rendre compte qu'une combinaison de stratégies et d'outils adéquats lui permet de valider efficacement l'information et de se donner une représentation fidèle d'un secteur d'intérêt, d'un métier ou d'une profession.

L'utilisation de différents moyens d'exploration débouche souvent sur des découvertes ou des prises de conscience qui obligent l'élève à revoir sa planification. Ainsi, une expérimentation, une démonstration effectuée par un pair, une discussion avec une personne de confiance, la visite d'une entreprise, une activité d'approche orientante, une situation d'apprentissage disciplinaire sont autant d'occasions qui lui permettent d'enrichir ou de modifier sa représentation du monde du travail ou de se découvrir une passion pour une profession ou un métier, ce qui peut l'amener à restructurer sa démarche en conséquence.

À tout moment, l'élève doit pouvoir porter un regard critique sur sa démarche pour en évaluer la qualité et la cohérence. À cette fin, il doit en conserver des traces en utilisant des outils personnalisés, dont il pourra aussi se servir pour ses communications. Il peut s'agir d'un journal de bord, d'un portfolio, d'une présentation multimédia, d'une vidéo, d'un cybercarnet, d'un stand, etc. Il peut faire ce retour réflexif par lui-même, en se référant à l'ensemble des critères d'évaluation, ou avec l'aide de l'enseignant, qui le guide par des questions. Il est amené à examiner la façon dont il est parvenu ou non à atteindre ses objectifs et à respecter ses intentions de départ. C'est à la lumière de cette réflexion qu'il peut réguler sa démarche pour chercher à la rendre plus conforme à ses besoins ou choisir d'explorer un nouveau secteur. (15)

10.2.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

10.2.6.2.1. Planifier sa démarche exploratoire

10.2.6.2.2. Diversifier les moyens d'exploration

10.2.6.2.3. Porter un regard critique sur sa démarche exploratoire

10.2.6.3. **Attentes de fin d'année**

10.2.6.3.1. Les attentes suivantes s'ajoutent pour le programme optionnel* :

10.2.6.4. **Critères d'évaluation**

10.2.6.5. **Développement de la compétence Réaliser une démarche exploratoire d'orientation**

10.2.7. **COMPÉTENCE 2 Se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle**

10.2.7.1. **Sens de la compétence**

10.2.7.1.1. Programme optionnel

10.2.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

10.2.7.2.1. Consolider son profil personnel

10.2.7.2.2. Partager sa réflexion

10.2.7.2.3. Considérer des hypothèses de parcours professionnel

10.2.7.3. **Attentes de fin d'année**

10.2.7.3.1. Les attentes suivantes s'ajoutent pour le programme optionnel* :

10.2.7.4. **Critères d'évaluation**

10.2.7.5. **Développement de la compétence Se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle**

10.2.8. **Contenu de formation**

10.2.8.1. **Shéma – CONTENU DE FORMATION**

10.2.8.2. **L'élève s'engage dans l'action et la réflexion sur son avenir...**

En utilisant des outils

Outils d'exploration par l'action – Outils d'expérimentation – Visites virtuelles ou réelles – Stages d'observation ou d'initiation – Contacts avec des mentors – Rencontres de travailleurs ou d'étudiants, etc.

Outils de recherche d'information – Recherche documentaire (documents écrits, livres, prospectus, sites Web et autres médias)

- Écoute de témoignages (travailleurs, élèves, parents, etc.)
- Rencontres de professionnels de l'information et de l'orientation
- Participation à des activités (ex. portes ouvertes ou journée carrière)
- Questionnement et discussion avec des enseignants d'autres disciplines, etc.

Outils de consignation et de suivi – Journal de bord – Portfolio ou webfolio – Bilan de sa démarche – Grilles d'évaluation – Utilisation de réseaux de concepts – Synthèse de ses découvertes, etc.

Outils méthodologiques – Outils pour la préparation au stage d'observation ou d'initiation

- Outils pour la préparation d'une rencontre avec un professionnel de l'information ou de l'orientation
- Outils pour l'entrevue ou l'interview d'un mentor, d'un travailleur
- Outils pour la prise de contacts téléphoniques, etc.

En adoptant des attitudes

Être l'auteur et l'acteur de son projet – Sens des responsabilités – Sens de l'engagement – Débrouillardise – Persévérance – Ténacité – Patience – Autonomie – Sens de l'initiative*

Travailler avec méthode – Sens critique – Discipline personnelle – Sens de l'organisation – Rigueur – Sens du travail soigné – Sens de l'effort – Réalisme

Faire preuve de dynamisme intellectuel – Ouverture d'esprit – Curiosité – Goût du risque – Dépassement des préjugés et stéréotypes

- – Intérêt pour la confrontation d'idées – Autocritique – Discernement – Tolérance de l'ambiguïté
- Être à l'écoute de soi-même et des autres – Authenticité – Intégrité – Respect de soi et des autres
- Sens de la coopération – Intériorité

En faisant l'apprentissage de stratégies

Stratégies exploratoires – Vivre des simulations de fonctions de travail à l'aide, entre autres, d'outils d'expérimentation

- Se référer à l'expertise d'un mentor ou d'un travailleur
- Exploiter l'expérience de ses pairs pour le choix d'outils d'exploration
- Effectuer des visites réelles ou virtuelles d'établissements d'enseignement ou d'entreprises
- Réaliser des stages d'observation – Consulter des outils de référence – Vérifier la qualité et l'exactitude des informations recueillies
- Comparer divers types de ressources – Rechercher des informations de plus en plus spécifiques, etc.

Stratégies métacognitives : introspection et distanciation – Mesurer son degré d'engagement en regard de ses intentions

- Tirer parti de ses connaissances et expériences antérieures
- Établir des liens entre ses caractéristiques personnelles et ses découvertes
- Se donner des moments de réflexion personnelle – Revenir sur ses intentions à mesure que sa réflexion progresse
- Réviser ses intérêts professionnels – Reconnaître des attitudes attendues ou à développer
- Se donner des critères d'autoévaluation – Faire un retour sur les stratégies utilisées – Solliciter le point de vue de ses pairs sur la qualité de sa démarche
- S'approprier les critères d'évaluation – Solliciter l'avis de différents adultes : enseignants, professionnels de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles, parents, travailleurs, etc.

En considérant les repères socioéconomiques et culturels

Contexte immédiat de l'élève – L'influence de sa famille • importance accordée aux études et au travail

- perception de la formation professionnelle, de la formation technique ou des études universitaires
- valorisation ou dévalorisation des métiers traditionnellement féminins et des métiers traditionnellement masculins
- valeurs associées au travail • recherche de prestige, d'épanouissement personnel, de biens matériels, etc.
- L'influence des pairs • influence de la culture de gang • phénomène de la contre-dépendance chez les adolescentes et adolescents
 - tendance à s'affranchir des valeurs de la génération précédente
 - effets de l'appartenance à une culture particulière
 - valeurs associées au travail par les jeunes
 - importance du loisir, équilibre famille-travail, etc.
- Le développement économique de sa région • exploitation des ressources naturelles • développement des secteurs primaire, secondaire et tertiaire
 - fermetures d'usines • pertes d'emplois • perspectives de main-d'œuvre régionales, etc.

Contexte national – Les nouvelles tendances économiques et politiques

- Néolibéralisme (25)

En utilisant des outils	En adoptant des attitudes	En faisant l'apprentissage de stratégies	En considérant les repères socioéconomiques et culturels
Outils d'exploration par l'action <ul style="list-style-type: none"> – Outils d'expérimentation – Visites virtuelles ou réelles – Stages d'observation ou d'initiation – Contacts avec des mentors – Rencontres de travailleurs ou d'étudiants, etc. Outils de recherche d'information <ul style="list-style-type: none"> – Recherche documentaire (documents écrits, livres, prospectus, sites Web et autres médias) – Écoute de témoignages (travailleurs, élèves, parents, etc.) – Rencontres de professionnels de l'information et de l'orientation – Participation à des activités (ex. portes ouvertes ou journée carrière) – Questionnement et discussion avec des enseignants d'autres disciplines, etc. Outils de consignation et de suivi <ul style="list-style-type: none"> – Journal de bord – Portfolio ou webfolio – Bilan de sa démarche – Grilles d'évaluation – Utilisation de réseaux de concepts – Synthèse de ses découvertes, etc. Outils méthodologiques <ul style="list-style-type: none"> – Outils pour la préparation au stage d'observation ou d'initiation – Outils pour la préparation d'une rencontre avec un professionnel de l'information ou de l'orientation – Outils pour l'entrevue ou l'interview d'un mentor, d'un travailleur – Outils pour la prise de contacts téléphoniques, etc. 	Être l'auteur et l'acteur de son projet <ul style="list-style-type: none"> – Sens des responsabilités – Sens de l'engagement – Débrouillardise – Persévérance – Ténacité – Patience – Autonomie – Sens de l'initiative* Travailler avec méthode <ul style="list-style-type: none"> – Sens critique – Discipline personnelle – Sens de l'organisation – Rigueur – Sens du travail soigné – Sens de l'effort – Réalisme Faire preuve de dynamisme intellectuel <ul style="list-style-type: none"> – Ouverture d'esprit – Curiosité – Goût du risque – Dépassement des préjugés et stéréotypes – Intérêt pour la confrontation d'idées – Autocritique – Discernement – Tolérance de l'ambiguïté Être à l'écoute de soi-même et des autres <ul style="list-style-type: none"> – Authenticité – Intégrité – Respect de soi et des autres – Sens de la coopération – Intériorité 	Stratégies exploratoires <ul style="list-style-type: none"> – Vivre des simulations de fonctions de travail à l'aide, entre autres, d'outils d'expérimentation – Se référer à l'expertise d'un mentor ou d'un travailleur – Exploiter l'expérience de ses pairs pour le choix d'outils d'exploration – Effectuer des visites réelles ou virtuelles d'établissements d'enseignement ou d'entreprises – Réaliser des stages d'observation – Consulter des outils de référence – Vérifier la qualité et l'exactitude des informations recueillies – Comparer divers types de ressources – Rechercher des informations de plus en plus spécifiques, etc. Stratégies métacognitives : introspection et distanciation <ul style="list-style-type: none"> – Mesurer son degré d'engagement en regard de ses intentions – Tirer parti de ses connaissances et expériences antérieures – Établir des liens entre ses caractéristiques personnelles et ses découvertes – Se donner des moments de réflexion personnelle – Revenir sur ses intentions à mesure que sa réflexion progresse – Réviser ses intérêts professionnels – Reconnaître des attitudes attendues ou à développer – Se donner des critères d'autoévaluation – Faire un retour sur les stratégies utilisées – Solliciter le point de vue de ses pairs sur la qualité de sa démarche – S'approprier les critères d'évaluation – Solliciter l'avis de différents adultes : enseignants, professionnels de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles, parents, travailleurs, etc. 	Contexte immédiat de l'élève <ul style="list-style-type: none"> – L'influence de sa famille <ul style="list-style-type: none"> • importance accordée aux études et au travail • perception de la formation professionnelle, de la formation technique ou des études universitaires • valorisation ou dévalorisation des métiers traditionnellement féminins et des métiers traditionnellement masculins • valeurs associées au travail • recherche de prestige, d'épanouissement personnel, de biens matériels, etc. – L'influence des pairs <ul style="list-style-type: none"> • influence de la culture de gang • phénomène de la contre-dépendance chez les adolescentes et adolescents • tendance à s'affranchir des valeurs de la génération précédente • effets de l'appartenance à une culture particulière • valeurs associées au travail par les jeunes • importance du loisir, équilibre famille-travail, etc. – Le développement économique de sa région <ul style="list-style-type: none"> • exploitation des ressources naturelles • développement des secteurs primaire, secondaire et tertiaire • fermetures d'usines • pertes d'emplois • perspectives de main-d'œuvre régionales, etc. Contexte national <ul style="list-style-type: none"> – Les nouvelles tendances économiques et politiques – Néolibéralisme

10.2.8.3.

L'élève s'engage dans l'action et la réflexion sur son avenir...

En utilisant des outils

En adoptant des attitudes

En faisant l'apprentissage de stratégies

Stratégies métacognitives : introspection et distanciation (Suite) – Évaluer les outils utilisés – Évaluer les stratégies utilisées dans les différents aspects de sa démarche

- Déterminer le mode de décision habituellement utilisé : intuitif, analytique, consultatif
- Repérer les étapes de structuration de son projet personnel, etc.

Stratégies de communication – Créer une production aux fins de communication : présentation multimédia, animation interactive, etc.

- Discuter avec des pairs de ses démarches exploratoires et de ses réflexions
- S'inspirer des communications faites par des pairs – Se donner une intention de communication – Tenir compte du destinataire – Se fixer des objectifs d'écoute – Exprimer son aisance ou ses difficultés devant les choix futurs, etc.

Stratégies relatives à la prise de décision – Hiérarchiser les hypothèses en fonction de la désirabilité et de la possibilité de réalisation

- Prendre conscience des compromis nécessaires liés à toutes décisions

- Appréhender de nouvelles possibilités – Imaginer des solutions de rechange – Pressentir le rôle des croyances et des valeurs dans une décision
- Soupeser l'importance des facteurs personnels et extérieurs qui entrent en jeu dans une décision
- Dégager de ses performances scolaires les informations pertinentes pour ses choix éventuels
- Recourir, au besoin, à des experts de l'orientation pour éclairer ses choix
- Anticiper des choix d'options en fonction d'un éventail possible de formation
- Faire confiance à son intuition au moment de prendre des décisions, etc.

* Les éléments particuliers du programme optionnel sont indiqués en italique. Programme de formation de l'école québécoise

En considérant les repères socioéconomiques et culturels

Contexte national (Suite) – Tertiatisation de l'économie – Exploitation des ressources naturelles (pêches, mines, bois, etc.)

- Développement et disparité des régions – Syndicalisme, etc. – La valeur du travail • avènement d'une société du loisir • valeur accordée au travail selon les différentes générations au Québec, etc.
- La population du Québec • migration vers les centres urbains • pluriethnicité • développement des milieux urbains en fonction des perspectives de travail
 - dépeuplement des régions • impacts des données démographiques sur la main-d'œuvre québécoise (dénatalité, vieillissement de la population, etc.), etc.

Contexte international – La mondialisation des échanges • structuration et mouvance de l'économie internationale

- réseaux mondiaux de production et d'information
- phénomène de la sous-traitance à petite et à grande échelle
- délocalisation des entreprises, etc.
- Le développement durable • société de consommation versus société préoccupée par la protection de l'environnement
 - questionnement environnemental • réchauffement de la planète, etc.
- Le développement des technologies • transformation du rapport au travail • complexification des fonctions de travail • nouvelle organisation du travail • impact de la culture du savoir • demande sociale croissante d'une main-d'œuvre dont la compétence est certifiée, etc. (26)

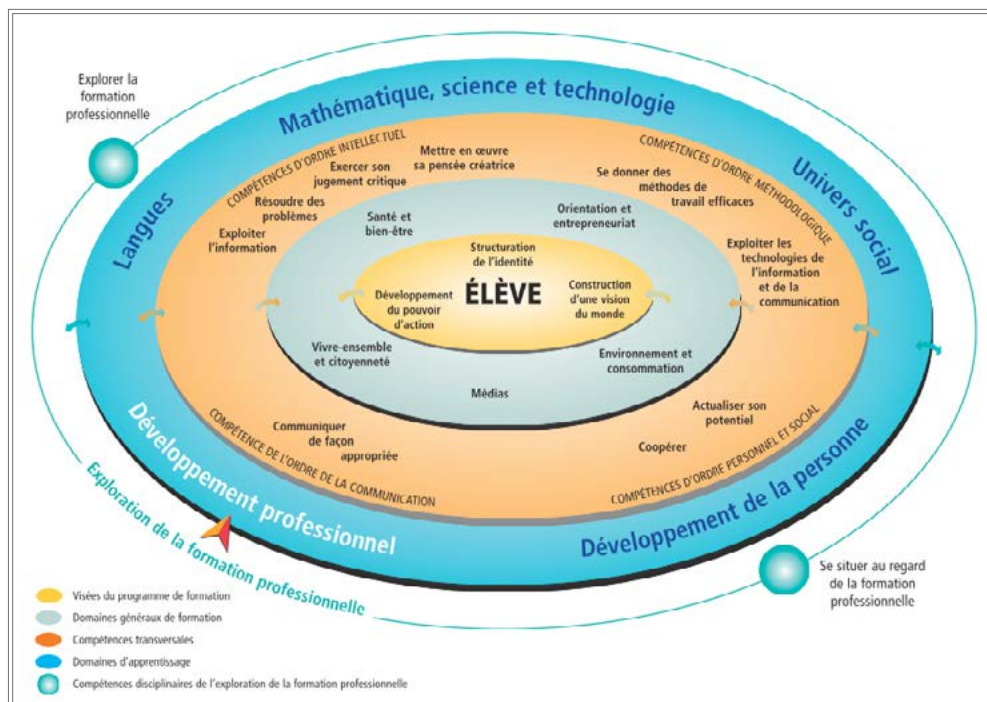
En utilisant des outils	En adoptant des attitudes	En faisant l'apprentissage de stratégies	En considérant les repères socioéconomiques et culturels
		<p>Stratégies métacognitives : introspection et distanciation (Suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluer les outils utilisés Évaluer les stratégies utilisées dans les différents aspects de sa démarche Déterminer le mode de décision habituellement utilisé : intuitif, analytique, consultatif Repérer les étapes de structuration de son projet personnel, etc. <p>Stratégies de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> Créer une production aux fins de communication : présentation multimédia, animation interactive, etc. Discuter avec des pairs de ses démarches exploratoires et de ses réflexions S'inspirer des communications faites par des pairs Se donner une intention de communication Tenir compte du destinataire Se fixer des objectifs d'écoute Exprimer son absence ou ses difficultés devant les choix futurs, etc. <p>Stratégies relatives à la prise de décision</p> <ul style="list-style-type: none"> Hierarchiser les hypothèses en fonction de la désirabilité et de la possibilité de réalisation Prendre conscience des compromis nécessaires liés à toutes décisions Appréhender de nouvelles possibilités Imaginer des solutions de rechange Pressentir le rôle des croyances et des valeurs dans une décision Soupeser l'importance des facteurs personnels et extérieurs qui entrent en jeu dans une décision Dégager de ses performances scolaires les informations pertinentes pour ses choix éventuels Recourir, au besoin, à des experts de l'orientation pour éclairer ses choix Anticiper des choix d'options en fonction d'un éventail possible de formation Faire confiance à son intuition au moment de prendre des décisions, etc. 	<p>Contexte national (Suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tertiairisation de l'économie Exploitation des ressources naturelles (pêches, mines, bois, etc.) Développement et disparité des régions Syndicalisme, etc. La valeur du travail <ul style="list-style-type: none"> avènement d'une société du loisir valeur accordée au travail selon les différentes générations au Québec, etc. La population du Québec <ul style="list-style-type: none"> migration vers les centres urbains pluriethnicité développement des milieux urbains en fonction des perspectives de travail dépeuplement des régions impacts des données démographiques sur la main-d'œuvre québécoise (dénatalité, vieillissement de la population, etc.), etc. <p>Contexte international</p> <ul style="list-style-type: none"> La mondialisation des échanges <ul style="list-style-type: none"> structuration et mouvance de l'économie internationale réseaux mondiaux de production et d'information phénomène de la « sous-traitance » à petite et à grande échelle délocalisation des entreprises, etc. Le développement durable <ul style="list-style-type: none"> société de consommation versus société préoccupée par la protection de l'environnement questionnement environnemental réchauffement de la planète, etc. Le développement des technologies <ul style="list-style-type: none"> transformation du rapport au travail complexification des fonctions de travail nouvelle organisation du travail irruption de la culture du savoir demande sociale croissante d'une main-d'œuvre dont la compétence est certifiée, etc.

10.3. Exploration de la formation professionnelle

10.3.1. Apport du programme d'exploration de la formation professionnelle au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)





10.3.2. **Présentation du programme**

10.3.2.1. Nature du programme

10.3.2.2. Dynamique des compétences

10.3.2.3. L'exploration de la formation professionnelle et le projet personnel d'orientation

10.3.3. **Relations entre l'exploration de la formation professionnelle et les autres éléments du Programme de formation**

10.3.3.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

10.3.3.1.1. Santé et bien-être

10.3.3.1.2. Orientation et entrepreneuriat

10.3.3.1.3. Environnement et consommation

10.3.3.1.4. Médias

L'exploration de la formation professionnelle se prête bien à l'exploitation du domaine Médias, les élèves devant utiliser un certain nombre d'outils techniques et technologiques à des fins de recherche, d'expérimentation et de communication. Il leur faut, par exemple, développer leur sens critique à l'égard des différentes sources d'information pour juger de la pertinence des informations scolaires et professionnelles qu'ils y trouvent. C'est le cas, notamment, lorsqu'ils doivent apprécier la valeur des informations fournies dans un contexte de promotion ou de recrutement.

De plus, il arrive que les représentations de la formation professionnelle véhiculées par différents médias ne correspondent pas à la réalité. Plusieurs mythes entourant les métiers – les tâches sont répétitives et faciles à exécuter, les salaires sont peu élevés, etc. – devront être analysés par les élèves. Ils pourront découvrir, par exemple, que des programmes comme ceux de service technique d'équipement bureautique, d'assistance dentaire ou de service-conseil à la clientèle en équipement motorisé préparent à une diversité étonnante de tâches. Ils constateront qu'il ne faut pas sous-estimer la complexité des tâches à accomplir dans des domaines comme l'ébénisterie, la mécanique de machines fixes ou le soutien informatique. Ils réaliseront que les travailleurs ayant suivi une formation en plomberie, en service de la restauration, en affûtage ou en mécanique industrielle de construction et d'entretien bénéficient, comme bien d'autres, de conditions salariales fort intéressantes. La capacité de faire le partage entre les mythes et la réalité est d'autant plus importante qu'elle peut conforter les élèves dans leurs choix et leur éviter de prendre de mauvaises décisions éventuellement lourdes de conséquences. Par ailleurs, le recours à différentes technologies pour communiquer le fruit de leurs recherches ou de leurs expériences à leurs pairs doit être pour eux l'occasion d'apprendre à respecter la propriété intellectuelle. (5)

10.3.3.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté

10.3.3.2. **Relations avec les compétences transversales**

10.3.3.2.1. Compétences d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication

10.3.3.2.2. Compétences d'ordre intellectuel

10.3.3.2.3. Compétences d'ordre méthodologique



L'exploration de la formation professionnelle suppose que des outils informatiques soient mis à la disposition des élèves afin de leur permettre d'utiliser des logiciels conçus pour la recherche d'information scolaire et professionnelle et d'accéder à une multitude de sites Internet. Qu'il s'agisse d'effectuer la visite virtuelle d'un centre de formation professionnelle ou d'une entreprise, de visionner le témoignage d'un travailleur ou d'échanger avec un mentor par voie électronique, ils doivent être en mesure de tirer profit de ces outils de plus en plus incontournables. Les technologies comportent également une panoplie d'applications dont ils pourront se servir pour communiquer, réaliser des productions et conserver des traces de leur démarche. Il s'agit là d'une occasion unique de mettre à profit et de consolider la compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication. (7)

10.3.3.3. Relations avec les autres programmes

10.3.3.3.1. Domaine des langues

10.3.3.3.1.1. *Français, langue d'enseignement*

10.3.3.3.1.1.1. *Anglais, langue seconde, et espagnol*

10.3.3.3.1.1.2. *Intégration linguistique, scolaire et sociale*

10.3.3.3.1.2. *Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie*

10.3.3.3.1.2.1. *Mathématique*

10.3.3.3.1.2.2. *Science et technologie*

10.3.3.3.1.2.3. *Applications technologiques et scientifiques*

10.3.3.3.1.3. *Domaine de l'univers social*

10.3.3.3.1.3.1. *Histoire et éducation à la citoyenneté*

10.3.3.3.1.3.2. *Monde contemporain*

10.3.3.3.1.4. *Domaine des arts*

La démarche d'exploration de la formation professionnelle trouve un écho dans la dynamique de création caractéristique des disciplines artistiques puisque ces deux démarches exigent des attitudes d'intériorité et d'authenticité. Elles aident aussi l'élève à développer la confiance en soi, l'autonomie et la détermination dans la poursuite de ses objectifs. Par ailleurs, l'apprentissage et la pratique d'un art rendent l'élève attentif à ses goûts, à ses impressions, à ses émotions, à ses aptitudes et à ses champs d'intérêt, ce qui peut l'aider dans ses choix. Un jeune qui réalise, par exemple, qu'il a des capacités de communication ou de leadership dans son cours d'art dramatique pourrait se tourner vers des domaines professionnels auxquels il n'aurait pas songé auparavant, tels que l'hôtellerie et le tourisme. Le domaine des arts est d'ailleurs lui-même associé à un grand nombre de métiers auxquels les élèves peuvent être sensibilisés grâce aux situations d'apprentissage qui leur sont proposées. Ceux qui ont des aptitudes artistiques peuvent ainsi s'intéresser à des métiers comme l'infographie, la photographie ou la fleuristerie. D'autres découvriront que certains programmes exigent des habiletés particulières : la pâtisserie implique parfois la confection d'éléments de décor, l'imprimerie requiert souvent la manipulation de jeux de couleurs, la taille de pierre peut faire appel à des techniques complexes de finition, etc. (9-10)

10.3.3.3.1.5. *Domaine du développement de la personne*

10.3.3.3.1.5.1. *Éducation physique et à la santé*

10.3.3.3.1.5.2. *Éthique et culture religieuse*

10.3.3.3.1.6. *Domaine du développement professionnel*

10.3.3.3.1.6.1. *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*

10.3.4. **L'approche orientante et l'exploration de la formation professionnelle**

10.3.4.1. **L'approche orientante et les services éducatifs d'enseignement**

10.3.4.2. **L'approche orientante et les services éducatifs complémentaires**

10.3.4.3. **L'apport du programme d'exploration de la formation professionnelle**

10.3.5. **Contexte pédagogique**

10.3.5.1. **Un climat de classe ouvert qui favorise les échanges entre pairs**

Le climat de la classe doit être axé sur la collaboration, les élèves s'appropriant ensemble le monde de la formation professionnelle en partageant leurs démarches exploratoires. Il faut prévoir des périodes d'échange en groupe, auxquelles s'ajoutent des visites réelles ou virtuelles de centres de formation ou d'entreprises, des témoignages, des démonstrations, etc., parallèlement au travail individuel de recherche ou d'expérimentation concernant les métiers sélectionnés par chacun en fonction de ses goûts et de ses centres d'intérêt. La classe doit devenir un laboratoire d'exploration dynamique grâce à la diversité des activités proposées au groupe comme à chaque élève. Il importe en outre que l'accès à des ordinateurs et à des ressources nombreuses et variées soit facilité afin qu'ils constituent un élément de motivation important et un apport significatif au développement des compétences. (14)

10.3.5.2. **Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation**

10.3.5.2.1. Des situations d'apprentissage et d'évaluation diversifiées

10.3.5.2.2. Schéma – CATÉGORIES D'ACTIVITÉS

10.3.5.2.3. Le rôle des élèves

10.3.5.2.4. Une évaluation au service de l'apprentissage

10.3.5.3. **L'école : une organisation apprenante**

10.3.5.3.1. Le rôle de l'enseignant du programme d'exploration de la formation professionnelle

En raison de la place privilégiée qu'occupent chez les jeunes les échanges avec leurs pairs, l'enseignant peut les inviter à discuter de différentes questions touchant leurs projets d'avenir. Ce sera aussi pour lui l'occasion de faire le point avec eux sur certains mythes et préjugés, d'éclairer, le cas échéant, différents paradoxes dans leurs prises de position et de les soutenir dans leur démarche en suscitant un questionnement fécond. Il les amènera ainsi à développer leur esprit critique. Voici quelques exemples de questions à aborder :

- Dans quelle mesure sont-ils attirés par un secteur?

- Quels liens peuvent-ils établir entre leur profil personnel et un métier donné? Quels secteurs ou programmes les intéressent?
- Les pressions familiales et sociales influencent-elles leurs perceptions? Qu'en est-il de l'impact des messages médiatiques?
- Dans quelle mesure le groupe des pairs influence-t-il leurs choix? (17-18)

10.3.5.3.2. Les enseignants d'autres disciplines

10.3.5.3.3. Le personnel des services éducatifs complémentaires

10.3.5.3.4. Les parents et la famille

10.3.5.3.5. Les personnes-ressources des centres de formation professionnelle et de la communauté

Les centres de formation professionnelle deviennent des milieux intéressants, et même essentiels, qui permettent aux élèves de participer à diverses activités d'observation ou d'expérimentation. La visite réelle ou virtuelle de leurs ateliers produit souvent un effet important sur les élèves, qui y découvrent un monde de formation totalement nouveau et particulièrement stimulant. Les enseignants et les responsables de l'information scolaire et professionnelle travaillant dans ces établissements devraient être en mesure de proposer aux jeunes diverses formules pour les informer sur leurs programmes d'études ou les initier à ces programmes. Une coordination entre le secteur de la formation professionnelle et celui de la formation générale des jeunes des commissions scolaires s'avère par ailleurs incontournable pour la conception d'un modèle d'organisation scolaire pouvant soutenir les enseignants du programme d'exploration de la formation professionnelle. (18)

10.3.5.3.6. Une organisation scolaire adaptée

10.3.5.4. **Des ressources appropriées**

10.3.5.4.1. Les ressources documentaires

Les explorations doivent être soutenues par une solide documentation, dont l'analyse constitue souvent, mais pas nécessairement, le premier contact des élèves avec la formation professionnelle. La documentation doit être variée et mise à jour régulièrement par un spécialiste. Elle peut être composée de documents écrits, de livres, de prospectus, de sites Web, etc. Elle doit être facilement accessible, soit à la bibliothèque, dans un centre d'information scolaire et professionnelle ou dans la classe où se déroulent les cours. (19)

10.3.5.4.2. Les ressources matérielles

La démarche d'exploration est en partie expérientielle et dépasse le cadre de la recherche documentaire. Les élèves doivent pouvoir s'imprégner du sujet étudié et dégager une impression générale du métier ou du secteur exploré en associant l'expérience concrète à l'information recueillie. Ils seront alors en mesure d'approfondir leur réflexion sur ce qu'ils auront découvert.

Les ressources associées à ce volet sont diverses et nécessitent souvent un support informatisé. Il importe donc que les élèves puissent avoir accès à un local où ils trouveront, en nombre suffisant, des ordinateurs liés au réseau Internet pour faire des recherches individuelles ainsi que plusieurs possibilités d'explorations sur des sites¹⁰ qui permettent des observations ou des expérimentations et où se multiplient les témoignages de travailleurs, les visites virtuelles de centres de formation

professionnelle ou d'entreprises, etc. Des coffrets conçus pour le projet personnel d'orientation pourraient être utilisés par les élèves pour certaines activités d'expérimentation qui reposent sur la simulation de fonctions de travail de différents métiers.

10. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a élaboré, à l'intention des enseignants et des élèves du PPO, un site Internet où ils peuvent trouver des ressources de cette nature : <http://www.repertoireppo.qc.ca>. Ce site peut aussi être consulté par les élèves de l'exploration de la formation professionnelle. Une recherche sélective permettra d'y trouver les éléments qui concernent la formation professionnelle. (19)

10.3.5.4.3. Les personnes-ressources

10.3.5.4.4. Les ressources institutionnelles

10.3.6. **COMPÉTENCE 1 Explorer la formation professionnelle**

10.3.6.1. **Sens de la compétence**

Pour réaliser cette démarche, les élèves doivent se donner un aperçu de l'ensemble des secteurs de la formation professionnelle en se familiarisant avec la classification des programmes. Pour ce faire, il leur faut exploiter, individuellement ou en groupe, différentes sources d'information scolaire et professionnelle. Il s'agit là d'une activité importante qui peut prendre plusieurs formes. Les recherches dans divers types de documents (livres, prospectus, documents électroniques, etc.) et les visites réelles ou virtuelles de milieux de formation ou de travail sont autant de moyens mis à leur disposition pour leur permettre de se renseigner sur une multitude de programmes de formation et de métiers. Cette exploration peut éveiller en eux un intérêt ou une curiosité particulière pour certains programmes ou métiers qu'ils souhaiteront mieux connaître. Parallèlement, ils peuvent rencontrer des gens de métier ou encore des intervenants ou des élèves de la formation professionnelle dans leur milieu respectif; ils peuvent aussi utiliser un support électronique pour avoir accès à des mentors, à des experts ou à des personnes-ressources. (21)

Lorsqu'ils explorent un métier, les élèves doivent chercher à en connaître les exigences spécifiques, à évaluer les avantages et les inconvénients associés à sa pratique et à considérer les perspectives d'emploi qu'il offre. Cette exploration ne saurait donc être complète sans l'exécution de certaines tâches ou opérations qui leur permettent d'expérimenter les réalités de diverses fonctions de travail liées à ce métier dans un environnement réel ou virtuel, que ce soit dans la classe, dans le local servant au PPO, en atelier, en stage d'expérimentation, etc. Il leur faut aussi se familiariser avec les nombreuses particularités de la formation professionnelle : le type d'enseignement, les horaires de cours, le portrait des groupes d'élèves (âge, sexe, nombre), le financement des études, les exigences de réussite, les possibilités de stage, les conditions d'admission, etc. (21)

10.3.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

10.3.6.2.1. Exploiter différentes ressources d'information scolaire et professionnelle

10.3.6.2.2. S'initier à divers métiers

10.3.6.2.3. Faire le point sur ses découvertes

10.3.6.3. **Attentes de fin d'année**

10.3.6.4. **Critères d'évaluation**

10.3.6.5. Développement de la compétence Explorer la formation professionnelle

10.3.7. **COMPÉTENCE 2 Se situer au regard de la formation professionnelle**

10.3.7.1. **Sens de la compétence**

10.3.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

10.3.7.2.1. Mettre à jour son profil personnel

10.3.7.2.2. Considérer l'hypothèse d'une formation professionnelle

10.3.7.2.3. Partager sa réflexion

10.3.7.3. **Attentes de fin d'année**

10.3.7.3.1. L'attente suivante s'ajoute pour le programme de quatre unités

10.3.7.4. **Critères d'évaluation**

10.3.7.5. **Développement de la compétence Se situer au regard de la formation professionnelle**

10.3.8. **Contenu de formation**

10.3.8.1. **Schéma – CONTENU DE FORMATION**

10.3.8.2. **L'élève découvre la formation professionnelle...**

En utilisant des outils et des moyens

Outils d'exploration par l'expérimentation

- Répertoire d'activités permettant des expérimentations :
 - activités empruntées à la formation professionnelle (FP)
 - modules du laboratoire d'exploration technologique médiatisée (ETM)
 - simulations virtuelles de fonctions de travail
 - outils d'expérimentation du PPO, etc.
 - Stages permettant des expérimentations, etc.

Outils et moyens d'exploration par l'observation

- Observation d'un travailleur en exercice
- Observation d'un élève de la formation professionnelle en action
- Visite réelle ou virtuelle de centres de formation professionnelle ou d'entreprises
- Activités offertes en formation professionnelle (élève d'un jour, portes ouvertes, etc.)
- Visite des Olympiades de la formation professionnelle
- Démonstration de fonctions de travail devant le groupe d'exploration de la FP :
 - exercices effectués par un élève ou un enseignant de la formation professionnelle
 - modules du laboratoire d'exploration technologique médiatisée (ETM) réalisés par un pair ou par l'enseignant du programme d'exploration de la formation professionnelle ou de l'ETM
 - outils d'expérimentation du PPO utilisés par un pair ou par l'enseignant du programme d'exploration de la formation professionnelle ou du PPO, etc.

Note : Les éléments particuliers du programme de quatre unités sont indiqués en italique. Programme de formation de l'école québécoise

En manifestant des attitudes

Être l'acteur de son exploration – Engagement – Sens des responsabilités – Sens de l'initiative – Débrouillardise – Autonomie

Faire preuve d'ouverture d'esprit – Curiosité – Dépassement des préjugés et des stéréotypes – Intérêt pour la confrontation d'idées – Goût du risque et du défi – Goût de la découverte – Respect de soi et des autres – Sens critique – Tolérance de l'ambiguïté – Dynamisme intellectuel

Être disposé à l'introspection – Authenticité – Discernement – Réflexivité – Intégrité – Autocritique

En faisant l'apprentissage de stratégies

Stratégies exploratoires liées à l'information – Se référer à l'expertise d'un mentor

- Consulter des outils de référence (volumes, documents, sites Web, journaux, revues, etc.)
- Vérifier la qualité et l'exactitude des informations recueillies – Comparer divers types de ressources – Rechercher des informations de plus en plus spécifiques, etc.
- Assister à des événements tels que les salons de l'éducation, les salons de l'emploi ou les journées carrières
- Écouter des témoignages, des conférences, des récits de vie, etc.

Stratégies exploratoires liées à l'expérimentation – Agir à titre d'élève d'un jour dans un centre de formation professionnelle

- Réaliser des activités empruntées à la formation professionnelle
- Réaliser des activités empruntées aux outils d'expérimentation du PPO
- Réaliser des activités offertes dans les laboratoires d'exploration technologique médiatisée (ETM)
- Réaliser des tâches ou des opérations dans le cadre d'un stage d'expérimentation effectué dans un milieu scolaire, dans une entreprise, dans la communauté, etc.

Stratégies exploratoires liées à l'observation – Observer un travailleur en exercice

- Effectuer des visites réelles ou virtuelles de centres de formation professionnelle ou d'entreprises
- Observer un élève de la formation professionnelle en action
- Agir à titre d'élève d'un jour dans un centre de formation professionnelle
- Assister à des démonstrations d'activités issues des modules de cours de la formation professionnelle, des outils d'expérimentation du PPO ou du laboratoire d'exploration technologique médiatisée (ETM), etc. (30)

En utilisant des outils et des moyens	En manifestant des attitudes	En faisant l'apprentissage de stratégies
Outils d'exploration par l'expérimentation <ul style="list-style-type: none"> – Répertoire d'activités permettant des expérimentations : <ul style="list-style-type: none"> • activités empruntées à la formation professionnelle (FP) • modules du laboratoire d'exploration technologique médiatisée (ETM) • simulations virtuelles de fonctions de travail • outils d'expérimentation du PPO, etc. • Stages permettant des expérimentations, etc. Outils et moyens d'exploration par l'observation <ul style="list-style-type: none"> – Observation d'un travailleur en exercice – Observation d'un élève de la formation professionnelle en action – Visite réelle ou virtuelle de centres de formation professionnelle ou d'entreprises – Activités offertes en formation professionnelle (élève d'un jour, portes ouvertes, etc.) – Visite des Olympiades de la formation professionnelle – Démonstration de fonctions de travail devant le groupe d'exploration de la FP : <ul style="list-style-type: none"> • exercices effectués par un élève ou un enseignant de la formation professionnelle • modules du laboratoire d'exploration technologique médiatisée (ETM) réalisés par un pair ou par l'enseignant du programme d'exploration de la formation professionnelle ou de l'ETM • outils d'expérimentation du PPO utilisés par un pair ou par l'enseignant du programme d'exploration de la formation professionnelle ou du PPO, etc. 	Être l'acteur de son exploration <ul style="list-style-type: none"> – Engagement – Sens des responsabilités – Sens de l'initiative – Débrouillardise – Autonomie Faire preuve d'ouverture d'esprit <ul style="list-style-type: none"> – Curiosité – Dépassement des préjugés et des stéréotypes – Intérêt pour la confrontation d'idées – Goût du risque et du défi – Goût de la découverte – Respect de soi et des autres – Sens critique – Tolérance de l'ambiguïté – Dynamisme intellectuel Être disposé à l'introspection <ul style="list-style-type: none"> – Authenticité – Discernement – Réflexivité – Intégrité – Autocritique 	Stratégies exploratoires liées à l'information <ul style="list-style-type: none"> – Se référer à l'expertise d'un mentor – Consulter des outils de référence (volumes, documents, sites Web, journaux, revues, etc.) – Vérifier la qualité et l'exactitude des informations recueillies – Comparer divers types de ressources – Rechercher des informations de plus en plus spécifiques, etc. – Assister à des événements tels que les salons de l'éducation, les salons de l'emploi ou les journées carrières – Écouter des témoignages, des conférences, des récits de vie, etc. Stratégies exploratoires liées à l'expérimentation <ul style="list-style-type: none"> – Agir à titre d'élève d'un jour dans un centre de formation professionnelle – Réaliser des activités empruntées à la formation professionnelle – Réaliser des activités empruntées aux outils d'expérimentation du PPO – Réaliser des activités offertes dans les laboratoires d'exploration technologique médiatisée (ETM) – Réaliser des tâches ou des opérations dans le cadre d'un stage d'expérimentation effectué dans un milieu scolaire, dans une entreprise, dans la communauté, etc. Stratégies exploratoires liées à l'observation <ul style="list-style-type: none"> – Observer un travailleur en exercice – Effectuer des visites réelles ou virtuelles de centres de formation professionnelle ou d'entreprises – Observer un élève de la formation professionnelle en action – Agir à titre d'élève d'un jour dans un centre de formation professionnelle – Assister à des démonstrations d'activités issues des modules de cours de la formation professionnelle, des outils d'expérimentation du PPO ou du laboratoire d'exploration technologique médiatisée (ETM), etc.

Note : Les éléments particuliers du programme de quatre unités sont indiqués en italique.

10.3.8.3.

L'élève découvre la formation professionnelle... (suite)

En utilisant des outils et des moyens

Outils et moyens de recherche d'information et de recherche documentaire

- Recherche dans des documents écrits, livres, prospectus, sites Web, etc.
- Écoute de témoignages (travailleurs, élèves de la formation professionnelle, parents, etc.)
- Rencontre de professionnels de l'information et de l'orientation
- Activités offertes en formation professionnelle (élève d'un jour, portes ouvertes, etc.)
- Contacts avec des mentors
- Rencontre de gens de métier ou d'élèves de la formation professionnelle, etc.

Outils de retour et de suivi – Journal de bord – Portfolio ou webfolio – Bilan de ses découvertes – Grilles d'évaluation – Utilisation de réseaux de concepts – Synthèse de ses réflexions, etc.

- Bilans détaillés (stages d'expérimentation, prise de décision), etc.

Outils méthodologiques – Outils de préparation aux stages

- Outils de préparation d'une rencontre avec un professionnel de l'information ou de l'orientation
- Outils d'entrevue ou d'interview avec un mentor ou un travailleur
- Outils de prise de contacts téléphoniques, etc.

En manifestant des attitudes

En faisant l'apprentissage de stratégies

Stratégies métacognitives – Tirer parti de ses connaissances et de ses expériences antérieures

- Se donner des moments de réflexion personnelle, individuellement ou en groupe
- Reconnaître des attitudes attendues ou à développer – Se donner des critères d’autoévaluation – S’approprier les critères d’évaluation – Solliciter le point de vue de ses pairs sur ses découvertes – Faire un retour sur les stratégies utilisées
- Soupeser les impacts des stéréotypes et des préjugés sur sa représentation de la formation professionnelle
- S’interroger sur les différents aspects de la culture particulière à la formation professionnelle, etc.

Stratégies relatives au processus d’orientation – Se rappeler que toute décision résulte d’un compromis – S’interroger sur ses intérêts professionnels

- Effectuer un bilan de ses découvertes et des liens établis entre son profil personnel et les métiers explorés
- Établir des liens entre ses caractéristiques personnelles et ses découvertes
- Solliciter l’avis de différents adultes sur ses découvertes : enseignants, conseillers d’information et d’orientation scolaires et professionnelles, parents, travailleurs, etc.
- Envisager de nouvelles possibilités – Imaginer des solutions de rechange
- Dégager de ses performances scolaires les informations pertinentes pour ses choix éventuels
- Recourir, au besoin, à des experts de l’orientation pour éclairer ses choix
- Anticiper des choix de cours à option en fonction de l’éventail des programmes d’études professionnelles offerts
- Faire confiance à son intuition au moment de prendre des décisions, etc. (31)

En utilisant des outils et des moyens	En manifestant des attitudes	En faisant l'apprentissage de stratégies
Outils et moyens de recherche d'information et de recherche documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Recherche dans des documents écrits, livres, prospectus, sites Web, etc. – Écoute de témoignages (travailleurs, élèves de la formation professionnelle, parents, etc.) – Rencontre de professionnels de l'information et de l'orientation – Activités offertes en formation professionnelle (élève d'un jour, portes ouvertes, etc.) – Contacts avec des mentors – Rencontre de gens de métier ou d'élèves de la formation professionnelle, etc. Outils de retour et de suivi <ul style="list-style-type: none"> – Journal de bord – Portfolio ou webfolio – Bilan de ses découvertes – Grilles d'évaluation – Utilisation de réseaux de concepts – Synthèse de ses réflexions, etc. – Bilans détaillés (stages d'expérimentation, prise de décision), etc. Outils méthodologiques <ul style="list-style-type: none"> – Outils de préparation aux stages – Outils de préparation d'une rencontre avec un professionnel de l'information ou de l'orientation – Outils d'entrevue ou d'interview avec un mentor ou un travailleur – Outils de prise de contacts téléphoniques, etc. 		Stratégies métacognitives <ul style="list-style-type: none"> – Tirer parti de ses connaissances et de ses expériences antérieures – Se donner des moments de réflexion personnelle, individuellement ou en groupe – Reconnaître des attitudes attendues ou à développer – Se donner des critères d'autoévaluation – S'approprier les critères d'évaluation – Solliciter le point de vue de ses pairs sur ses découvertes – Faire un retour sur les stratégies utilisées – Soupeser les impacts des stéréotypes et des préjugés sur sa représentation de la formation professionnelle – S'interroger sur les différents aspects de la culture particulière à la formation professionnelle, etc. Stratégies relatives au processus d'orientation <ul style="list-style-type: none"> – Se rappeler que toute décision résulte d'un compromis – S'interroger sur ses intérêts professionnels – Effectuer un bilan de ses découvertes et des liens établis entre son profil personnel et les métiers explorés – Établir des liens entre ses caractéristiques personnelles et ses découvertes – Solliciter l'avis de différents adultes sur ses découvertes : enseignants, conseillers d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, parents, travailleurs, etc. – Envisager de nouvelles possibilités – Imaginer des solutions de rechange – Dégager de ses performances scolaires les informations pertinentes pour ses choix éventuels – Recourir, au besoin, à des experts de l'orientation pour éclairer ses choix – Anticiper des choix de cours à option en fonction de l'éventail des programmes d'études professionnelles offerts – Faire confiance à son intuition au moment de prendre des décisions, etc.

Note : Les éléments particuliers du programme de quatre unités sont indiqués en italique.

10.3.8.4. L'élève découvre la formation professionnelle... (suite)

En utilisant des outils et des moyens En manifestant des attitudes En faisant l'apprentissage de stratégies

- Soupeser l'importance des facteurs internes et externes qui entrent en jeu dans une décision, y compris les contraintes ou obligations associées aux métiers envisagés
- Évaluer l'importance de ses croyances et de ses valeurs dans la prise d'une décision, etc.

Stratégies de communication

- Échanger avec ses pairs et ses parents sur ses découvertes et ses réflexions
- Discuter de sa représentation de la formation professionnelle avec différents adultes : enseignants, conseillers d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, parents, travailleurs, etc.
- Choisir un type de production à des fins de communication – S'inspirer des communications faites par des pairs – Se donner une intention de communication – Tenir compte du destinataire – Se fixer des objectifs d'écoute
- Exprimer son aisance ou ses difficultés devant l'hypothèse d'une formation professionnelle, etc. (32)

En utilisant des outils et des moyens	En manifestant des attitudes	En faisant l'apprentissage de stratégies
		<ul style="list-style-type: none"> – Soupeser l'importance des facteurs internes et externes qui entrent en jeu dans une décision, y compris les contraintes ou obligations associées aux métiers envisagés – Évaluer l'importance de ses croyances et de ses valeurs dans la prise d'une décision, etc. <p>Stratégies de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> – Échanger avec ses pairs et ses parents sur ses découvertes et ses réflexions – Discuter de sa représentation de la formation professionnelle avec différents adultes : enseignants, conseillers d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, parents, travailleurs, etc. – Choisir un type de production à des fins de communication – S'inspirer des communications faites par des pairs – Se donner une intention de communication – Tenir compte du destinataire – Se fixer des objectifs d'écoute – Exprimer son aisance ou ses difficultés devant l'hypothèse d'une formation professionnelle, etc.

Note : Les éléments particuliers du programme de quatre unités sont indiqués en italique.

10.3.8.5. L'élève découvre la formation professionnelle... (suite)

En s'appropriant des notions et concepts

Notions et concepts liés à la formation professionnelle – Secteurs de la formation professionnelle

- classification • carte d'enseignement en fonction des régions
- Organisation scolaire • type d'enseignement (en groupe et individualisé; classe, atelier, chantiers, etc.) • horaires de cours (nombre d'heures, plages horaires, calendrier scolaire) • stages • durée des études • coût des études • aide financière • possibilité d'études en concomitance • portrait des groupes : âge, sexe, nombre • sanction (succès ou échec)
- Programmes d'études professionnelles • compétences • part des technologies • conditions d'admission de la FP (préalables) • critères de sélection • exigences de réussite • alternance travail-études • contingentement à l'admission • reconnaissance des acquis extrascolaires • formation continue
- Place de la formation professionnelle dans le système scolaire • certifications en formation professionnelle (DEP, ASP) • passerelles menant à la formation technique • mythes et réalités liés à la formation professionnelle • concours et Olympiades de la formation professionnelle

En se sensibilisant à des repères socioéconomiques et culturels

Contexte immédiat de l'élève – Influence de sa famille • importance accordée aux études et au travail

- perception de la formation professionnelle, de la formation technique ou des études universitaires
- valorisation ou dévalorisation des métiers traditionnellement féminins et des métiers traditionnellement masculins
- valeurs associées au travail • recherche de prestige, d'épanouissement personnel, de biens matériels, etc.
- Influence des pairs • influence de la culture de gang • phénomène de la contre-dépendance chez les adolescents • tendance à s'affranchir des valeurs de la génération précédente • effets de l'appartenance à une culture particulière • valeurs associées au travail par les jeunes • importance du loisir, équilibre travail-famille, etc.

- Développement économique de sa région • exploitation des ressources naturelles • développement des secteurs primaire, secondaire et tertiaire • fermetures d'usines • pertes d'emplois • perspectives de main-d'œuvre régionales, etc.

Contexte national – Nouvelles tendances économiques et politiques (néolibéralisme, par exemple)
 – Tertiatisation de l'économie – Exploitation des ressources naturelles (pêches, mines, bois, etc.)
 – Développement et disparité des régions – Syndicalisme – Valeur du travail • avènement d'une société du loisir • valeur accordée au travail selon les différentes générations au Québec, etc. (33)

En s'appropriant des notions et concepts	En se sensibilisant à des repères socioéconomiques et culturels
Notions et concepts liés à la formation professionnelle <ul style="list-style-type: none"> – Secteurs de la formation professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • classification • carte d'enseignement en fonction des régions – Organisation scolaire <ul style="list-style-type: none"> • type d'enseignement (en groupe et individualisé; classe, atelier, chantiers, etc.) • horaires de cours (nombre d'heures, plages horaires, calendrier scolaire) • stages • durée des études • coût des études • aide financière • possibilité d'études en concomitance • portrait des groupes : âge, sexe, nombre • sanction (succès ou échec) – Programmes d'études professionnelles <ul style="list-style-type: none"> • compétences • part des technologies • conditions d'admission de la FP (préalables) • critères de sélection • exigences de réussite • alternance travail-études • contingentement à l'admission • reconnaissance des acquis extrascolaires • formation continue – Place de la formation professionnelle dans le système scolaire <ul style="list-style-type: none"> • certifications en formation professionnelle (DEP, ASP) • passerelles menant à la formation technique • mythes et réalités liés à la formation professionnelle • concours et Olympiades de la formation professionnelle 	Contexte immédiat de l'élève <ul style="list-style-type: none"> – Influence de sa famille <ul style="list-style-type: none"> • importance accordée aux études et au travail • perception de la formation professionnelle, de la formation technique ou des études universitaires • valorisation ou dévalorisation des métiers traditionnellement féminins et des métiers traditionnellement masculins • valeurs associées au travail • recherche de prestige, d'épanouissement personnel, de biens matériels, etc. – Influence des pairs <ul style="list-style-type: none"> • influence de la culture de gang • phénomène de la contre-dépendance chez les adolescents • tendance à s'affranchir des valeurs de la génération précédente • effets de l'appartenance à une culture particulière • valeurs associées au travail par les jeunes • importance du loisir, équilibre travail-famille, etc. – Développement économique de sa région <ul style="list-style-type: none"> • exploitation des ressources naturelles • développement des secteurs primaire, secondaire et tertiaire • fermetures d'usines • pertes d'emplois • perspectives de main-d'œuvre régionales, etc. Contexte national <ul style="list-style-type: none"> – Nouvelles tendances économiques et politiques (néolibéralisme, par exemple) – Tertiatisation de l'économie – Exploitation des ressources naturelles (pêches, mines, bois, etc.) – Développement et disparité des régions – Syndicalisme – Valeur du travail <ul style="list-style-type: none"> • avènement d'une société du loisir • valeur accordée au travail selon les différentes générations au Québec, etc.

10.3.8.6. L'élève découvre la formation professionnelle... (suite)

En s'appropriant des notions et concepts

Notions et concepts liés au marché du travail – Informations sur les exigences spécifiques des métiers • carnet d'apprentissage • attestation de compétences • programme des normes interprovinciales « Sceau rouge » • examens exigés par des entreprises • certificat de qualification • tâches et fonctions associées aux métiers • formation continue

- Débouchés et perspectives d'emploi • main-d'œuvre et secteurs d'activité • situation de l'emploi dans les différentes régions du Québec • perspectives professionnelles
 - métiers traditionnellement masculins (ghetto féminin, concours Chapeau les filles, etc.)
- Sensibilisation à la santé et à la sécurité du travail • droits et responsabilités • détermination des risques à la santé et à la sécurité • démarche de prévention

Notions et concepts liés au processus d'orientation – Caractéristiques personnelles • centres d'intérêt • aptitudes • traits de personnalité

- Aspirations • valeurs de travail • temps d'études
- Processus de prise de décision • facteurs internes et externes • contraintes ou obligations propres aux métiers

Note : Les éléments particuliers du programme de quatre unités sont indiqués en italique. Programme de formation de l'école québécoise En se sensibilisant à des repères socioéconomiques et culturels

Contexte national (Suite) – Population du Québec • migration vers les centres urbains • pluriethnicité • développement des milieux urbains en fonction des perspectives de travail • dépeuplement des régions

- impacts des données démographiques sur la main-d'œuvre québécoise (dénatalité, vieillissement de la population), etc.

Contexte international – Mondialisation des échanges • structuration et mouvance de l'économie internationale • réseaux mondiaux de production et d'information • phénomène de la sous-traitance à petite et à grande échelle • délocalisation des entreprises, etc. – Développement durable

- société de consommation versus société préoccupée par la protection de l'environnement
- questionnement environnemental • réseaux mondiaux de production et d'information • réchauffement de la planète, etc.
- Développement des technologies • transformation du rapport au travail • complexification des fonctions de travail • nouvelle organisation du travail • impact de la culture du savoir
- demande sociale croissante d'une main-d'œuvre dont la compétence est certifiée, etc. (34)

En s'appropriant des notions et concepts	En se sensibilisant à des repères socioéconomiques et culturels
<p>Notions et concepts liés au marché du travail</p> <ul style="list-style-type: none"> – Informations sur les exigences spécifiques des métiers <ul style="list-style-type: none"> • carnet d'apprentissage • attestation de compétences • programme des normes interprovinciales « Sceau rouge » • examens exigés par des entreprises • certificat de qualification • tâches et fonctions associées aux métiers • formation continue – Débouchés et perspectives d'emploi <ul style="list-style-type: none"> • main-d'œuvre et secteurs d'activité • situation de l'emploi dans les différentes régions du Québec • perspectives professionnelles • métiers traditionnellement masculins (ghetto féminin, concours <i>Chapeau les filles</i>, etc.) – Sensibilisation à la santé et à la sécurité du travail <ul style="list-style-type: none"> • droits et responsabilités • détermination des risques à la santé et à la sécurité • démarche de prévention <p>Notions et concepts liés au processus d'orientation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Caractéristiques personnelles <ul style="list-style-type: none"> • centres d'intérêt • aptitudes • traits de personnalité – Aspirations <ul style="list-style-type: none"> • valeurs de travail • temps d'études – Processus de prise de décision <ul style="list-style-type: none"> • <i>facteurs internes et externes</i> • <i>contraintes ou obligations propres aux métiers</i> 	<p>Contexte national (Suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Population du Québec <ul style="list-style-type: none"> • migration vers les centres urbains • pluriethnicité • développement des milieux urbains en fonction des perspectives de travail • dépeuplement des régions • impacts des données démographiques sur la main-d'œuvre québécoise (dénatalité, vieillissement de la population), etc. <p>Contexte international</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mondialisation des échanges <ul style="list-style-type: none"> • structuration et mouvance de l'économie internationale • réseaux mondiaux de production et d'information • phénomène de la sous-traitance à petite et à grande échelle • délocalisation des entreprises, etc. – Développement durable <ul style="list-style-type: none"> • société de consommation versus société préoccupée par la protection de l'environnement • questionnement environnemental • réseaux mondiaux de production et d'information • réchauffement de la planète, etc. – Développement des technologies <ul style="list-style-type: none"> • transformation du rapport au travail • complexification des fonctions de travail • nouvelle organisation du travail • impact de la culture du savoir • demande sociale croissante d'une main-d'œuvre dont la compétence est certifiée, etc.

Note : Les éléments particuliers du programme de quatre unités sont indiqués en italique.

10.3.9.1. ANNEXE A – EXEMPLES DE MODÈLES D'ORGANISATION POUR UN COURS DE QUATRE UNITÉS

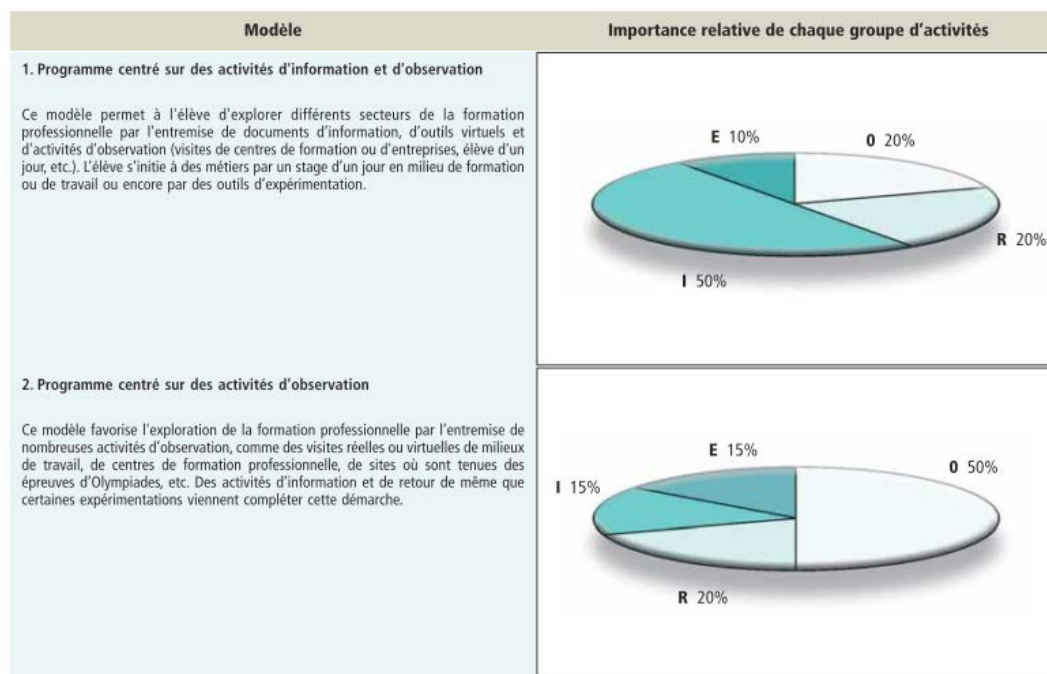
10.3.9.2. ANNEXE B – EXEMPLES DE MODÈLES D'ORGANISATION POUR UN COURS DE DEUX UNITÉS

1. Programme centré sur des activités d'information et d'observation

Ce modèle permet à l'élève d'explorer différents secteurs de la formation professionnelle par l'entremise de documents d'information, d'outils virtuels et d'activités d'observation (visites de centres de formation ou d'entreprises, élève d'un jour, etc.). L'élève s'initie à des métiers par un stage d'un jour en milieu de formation ou de travail ou encore par des outils d'expérimentation.

2. Programme centré sur des activités d'observation

Ce modèle favorise l'exploration de la formation professionnelle par l'entremise de nombreuses activités d'observation, comme des visites réelles ou virtuelles de milieux de travail, de centres de formation professionnelle, de sites où sont tenues des épreuves d'Olympiades, etc. Des activités d'information et de retour de même que certaines expérimentations viennent compléter cette démarche. (39)



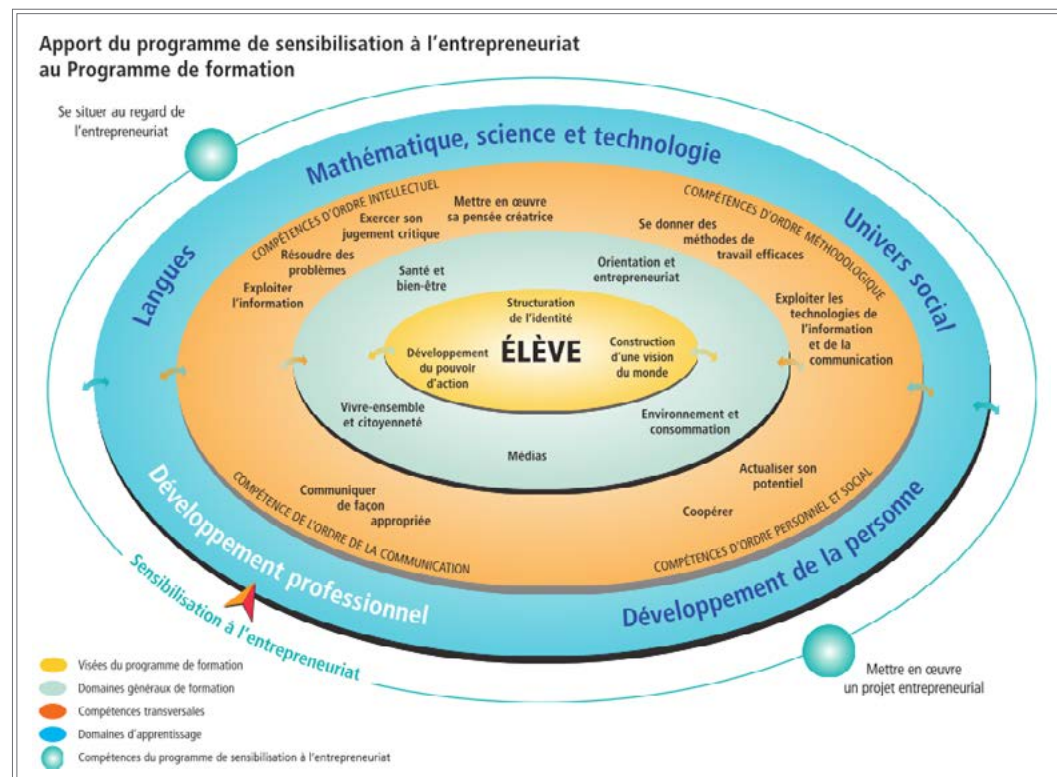
10.3.9.3. ANNEXE C – EXEMPLES DE SÉQUENCES DE COURS POSSIBLES POUR LES PROGRAMMES DU DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL OFFERTS DANS LES DEUX PARCOURS DE FORMATION GÉNÉRALE

10.4. Sensibilisation à l'entrepreneuriat

10.4.1. Apport du programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



10.4.2. Présentation du programme

La multiplication des échanges de tous ordres, la mondialisation de l'économie et la proximité virtuelle des marchés ne sont que quelques-unes des réalités qui marquent en profondeur le monde d'aujourd'hui. Dans ce contexte de transformations importantes, les individus sont appelés à jouer, plus que jamais, un rôle actif au sein de leur communauté ou des organisations auxquelles ils appartiennent. Pour faciliter leur adaptation à ce monde en mouvance, plusieurs États, tels l'Australie, la Belgique, les États-Unis et la France, ont choisi de sensibiliser les élèves à l'entrepreneuriat. Il est important que l'élève développe l'esprit d'entreprendre, c'est-à-dire une mentalité qui conduit à prendre des initiatives, à relever des défis et à devenir acteur de son propre avenir. C'est pour préparer les élèves en ce sens qu'a été conçu le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat. (1)

10.4.2.1. Apport du programme

10.4.2.2. Nature du programme

10.4.2.3. Dynamique des compétences

10.4.2.4. Schéma – DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES

10.4.2.5. Relation entre le profil entrepreneurial et la forme d'engagement**10.4.3. Relations entre le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat et les autres éléments du Programme de formation****10.4.3.1. Relations avec les domaines généraux de formation****10.4.3.1.1. Santé et bien-être****10.4.3.1.2. Orientation et entrepreneuriat****10.4.3.1.3. Environnement et consommation****10.4.3.1.4. Médias**

Destiné à outiller les élèves qui auront à composer avec le monde du travail, le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat se prête bien à l'exploration du domaine général de formation Médias. Les élèves sont invités à utiliser, tout en respectant la propriété intellectuelle, des outils technologiques et des techniques à des fins de recherche, de communication et de production médiatique. Leur jugement critique sera maintes fois sollicité, qu'il s'agisse de juger de la validité de l'information recueillie ou de la pertinence de recourir à un outil technologique pour la réalisation d'un projet et pour sa promotion. Il est aussi important qu'ils prennent conscience de l'influence des médias sur leur perception du monde de l'entrepreneuriat. (5)

10.4.3.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté**10.4.3.2. Relations avec les compétences transversales****10.4.3.2.1. Compétences d'ordre intellectuel****10.4.3.2.2. Compétences d'ordre méthodologique**

Au cours de la réalisation d'un projet, les élèves doivent régler avec efficacité les problèmes et adapter leurs actions au fur et à mesure des occasions qui se présentent ou des changements qui surviennent. Les outils technologiques et les instruments de communication sont devenus incontournables et facilitent la tâche. Ils favorisent la recherche et le traitement de l'information, et facilitent la communication et les échanges à distance. Les élèves doivent y recourir de manière judicieuse, mettant ainsi à profit la compétence Exploiter les technologies de l'information et de la communication. (6)

10.4.3.2.3. Compétences d'ordre personnel et social**10.4.3.2.4. Compétence de l'ordre de la communication****10.4.3.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage****10.4.3.3.1. Domaine des langues**

Le développement des deux compétences du programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat offre des contextes signifiants pour la mobilisation des compétences disciplinaires rattachées aux programmes du domaine des langues et bénéficie en retour des acquis en matière de communication orale et écrite. Les élèves doivent constamment recourir à une forme de communication, que ce soit lors d'un retour réflexif, de la présentation d'un projet, de la recherche de partenaires, de la rédaction d'un plan d'action, de l'analyse et du partage de pratiques ou

d'échanges de diverse nature (conférences de presse, discours, communiqués, discussions avec les autres élèves, etc.). Les stratégies liées à la lecture se révèlent aussi d'une grande utilité pour la recherche d'information. Enfin, la connaissance d'une deuxième ou d'une troisième langue constitue un atout important, notamment lors d'expériences entrepreneuriales menées dans des communautés pluriculturelles. (7)

10.4.3.3.2. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

10.4.3.3.3. Domaine de l'univers social

10.4.3.3.4. Domaine des arts

La mise à profit des compétences se rattachant aux diverses disciplines artistiques contribue au caractère novateur des expériences entrepreneuriales. La conduite de telles expériences exige en effet une bonne dose de créativité et s'appuie, tout comme la production d'une œuvre artistique, sur un processus de création qui implique des allers et retours dynamiques entre réflexion et action.

Chaque discipline artistique concourt à une recherche esthétique qui anime les élèves à différentes étapes de leurs projets entrepreneuriaux, notamment au regard de la publicité et du graphisme. Par ailleurs, en côtoyant des œuvres artistiques et en apprenant à les apprécier, ils sont amenés à préciser et à consolider leurs valeurs personnelles, sociales et culturelles, ce qui contribue à la prise de décision lors de la mise en œuvre de leur projet. (8)

10.4.3.3.5. Domaine du développement de la personne

10.4.3.3.6. Domaine du développement professionnel

10.4.3.4. **Relations avec le projet intégrateur**

10.4.4. **Relations entre le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat et l'approche orientante**

10.4.5. **Contexte pédagogique**

10.4.5.1. Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis

10.4.5.2. L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur

10.4.5.3. Des ressources multiples et variées

10.4.5.3.1. Les personnes-ressources

10.4.5.3.2. Les parents et la famille

10.4.5.3.3. Le personnel des services éducatifs complémentaires

10.4.5.3.4. La direction d'établissement

10.4.5.3.5. La communauté

10.4.5.3.6. Les ressources matérielles et documentaires

10.4.5.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes**

10.4.5.4.1. Particularités d'un projet entrepreneurial

- 10.4.5.5. Une évaluation adaptée
- 10.4.6. **Compétence 1 Se situer au regard de l'entrepreneuriat**
 - 10.4.6.1. Sens de la compétence
 - 10.4.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**
 - 10.4.6.2.1. Établir son profil entrepreneurial
 - 10.4.6.2.2. Élargir sa vision de l'entrepreneuriat
 - 10.4.6.2.3. Poser un regard critique sur son profil entrepreneurial
 - 10.4.6.3. Attentes de fin d'année
 - 10.4.6.4. Critères d'évaluation
 - 10.4.6.5. **Développement de la compétence Se situer au regard de l'entrepreneuriat**
 - 10.4.6.5.1. Programme de deux unités
 - 10.4.6.5.2. Paramètres
 - 10.4.6.5.3. Variation du paramètre
 - 10.4.6.6. **Développement de la compétence Se situer au regard de l'entrepreneuriat**
 - 10.4.6.6.1. Programme de quatre unités
 - 10.4.6.6.2. Paramètres
 - 10.4.6.6.3. Variation du paramètre
- 10.4.7. **COMPÉTENCE 2 Mettre en œuvre un projet entrepreneurial**
 - 10.4.7.1. Sens de la compétence
 - 10.4.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**
 - 10.4.7.2.1. Se mobiliser autour d'un projet entrepreneurial
 - 10.4.7.2.2. Planifier le projet
 - 10.4.7.2.3. Réaliser le projet
 - 10.4.7.2.4. Évaluer le projet
 - 10.4.7.3. Attentes de fin d'année
 - 10.4.7.4. Critères d'évaluation
 - 10.4.7.5. **Développement de la compétence Mettre en œuvre un projet entrepreneurial**
 - 10.4.7.5.1. Programme de deux unités
 - 10.4.7.5.2. Paramètres
 - 10.4.7.5.3. Variation du paramètre
 - 10.4.7.6. **Développement de la compétence Mettre en œuvre un projet entrepreneurial**

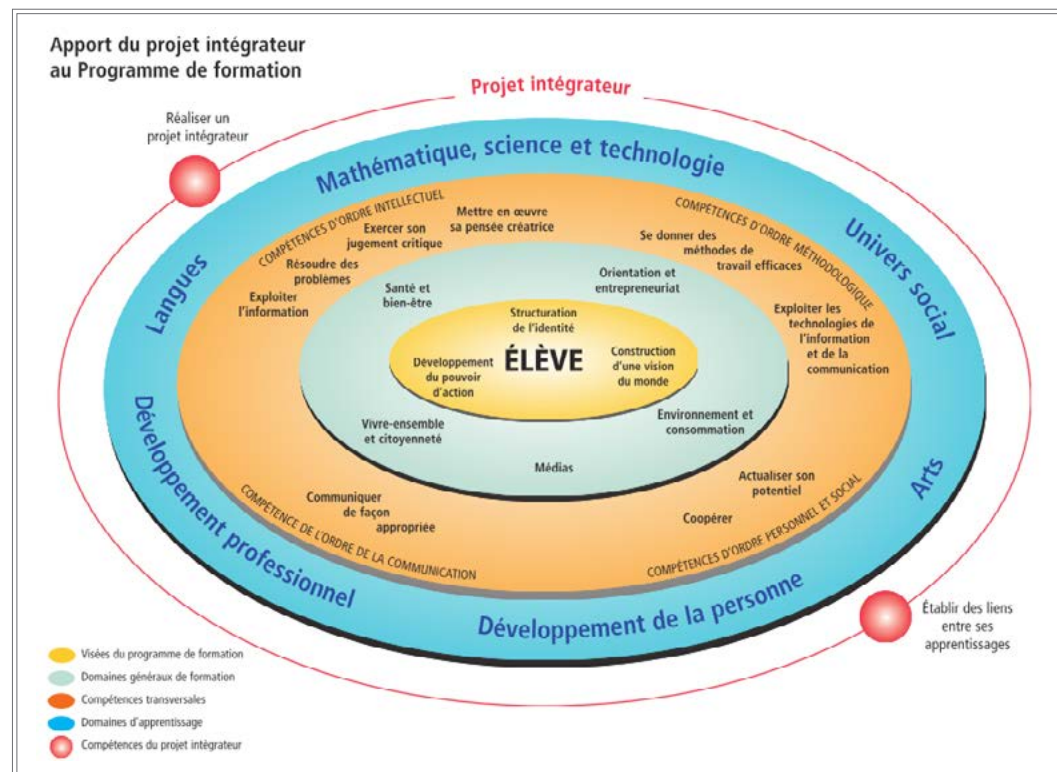
- 10.4.7.6.1. Programme de quatre unités
- 10.4.7.6.2. Paramètres
- 10.4.7.6.3. Variation du paramètre
- 10.4.8. **Contenu de formation**
- 10.4.9. **Tableau du contenu de formation**
- 10.4.9.1. **Qualités entrepreneuriales**
- 10.4.9.2. **Stratégies**
- 10.4.9.3. **Ressources**
- 10.4.9.4. **Connaissances**
- 10.4.9.4.1. Connaissances relatives à l'entrepreneuriat
- 10.4.9.4.1.1. *Deux unités*
- 10.4.9.4.1.2. *Quatre unités*
- 10.4.9.5. **Éléments du contexte socioéconomique et culturel**
- 10.4.9.5.1. Éléments du contexte immédiat de l'élève
- 10.4.9.5.2. Éléments du contexte de la communauté immédiate
- 10.4.9.6. **Repères culturels**

11.1. Projet intégrateur

11.1.1. Apport du projet intégrateur au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



11.1.2. Présentation du projet intégrateur

11.1.2.1. Raison d'être du programme

11.1.2.1.1. La notion de projet

11.1.2.1.2. L'importance du lien entre le projet et l'intégration

11.1.2.2. Dynamique des compétences du programme

11.1.2.3. Exemple de projet intégrateur

L'exemple suivant illustre comment un projet peut faire appel à des compétences et des connaissances dans divers domaines et permettre l'intégration de multiples apprentissages. Ainsi, un élève sensibilisé aux risques associés à la conduite dangereuse du fait qu'un de ses amis a été victime d'un accident de la route pourrait choisir de concevoir un dépliant, un site Internet ou tout autre outil d'information sur cette question. Il pourrait procéder à une analyse du traitement incitatif qui est fait de ce comportement dans les films, les messages publicitaires de marques d'automobiles et les médias en général. Une autre possibilité intéressante serait de mener une courte enquête sur les attitudes des jeunes au volant, notamment selon le sexe et l'âge. (3)

11.1.2.4. Schéma – Exemple de projet Créer un site Web pour sensibiliser les personnes aux risques associés à la conduite dangereuse

Exemple de projet

Créer un site Web pour sensibiliser les personnes aux risques associés à la conduite dangereuse

Domaines d'apprentissage

Langues (textes descriptifs et argumentatifs)

Mathématique (sondage, probabilités et statistique)

Science et technologie (mécanique, météorologie, biologie)

Arts (multimédia)

Compétences transversales

Exploiter l'information

Exercer son jugement critique

Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Se donner des méthodes de travail efficaces

Exploiter les TIC

Communiquer de façon appropriée

Domaines généraux de formation

Santé et bien-être

Médias

Vivre-ensemble et citoyenneté

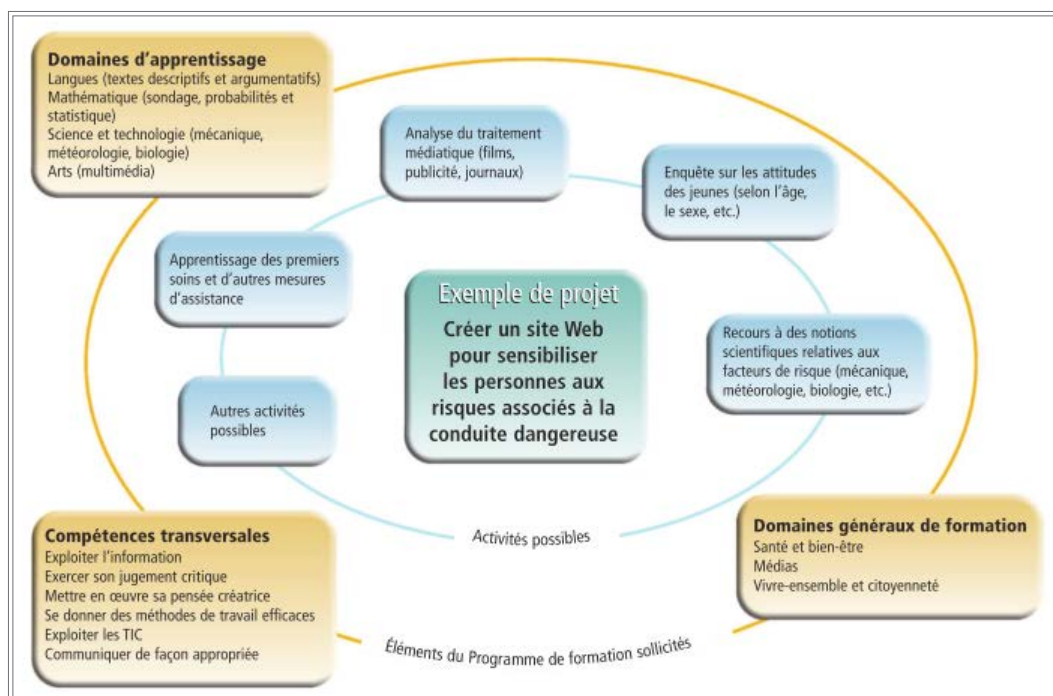
Analyse du traitement médiatique (films, publicité, journaux)

Enquête sur les attitudes des jeunes (selon l'âge, le sexe, etc.)

Recours à des notions scientifiques relatives aux facteurs de risque (mécanique, météorologie, biologie, etc.)

Autres activités possibles

Apprentissage des premiers soins et d'autres mesures d'assistance (3)



11.1.3. Relations entre le projet intégrateur et les autres éléments du Programme de formation

11.1.3.1. Relations avec les visées de formation

11.1.3.2. Relations avec les domaines généraux de formation

Les possibilités de projets qui rejoignent les axes de développement des domaines généraux de formation sont multiples : étude de l'impact des habitudes de vie des jeunes sur leur santé, examen des retombées sur l'environnement de certaines activités humaines, analyse des problèmes associés à la criminalité, à la violence ou à la xénophobie, etc. Il peut s'agir aussi d'activités communautaires, de l'exploration de la dynamique du travail et des défis de l'entrepreneuriat ou encore de l'étude des nombreuses possibilités d'information et d'expression qu'offrent les médias ainsi que des risques que ceux-ci présentent au regard notamment de la manipulation de l'opinion publique. (4)

11.1.3.3. Relations avec les compétences transversales

Quel projet pourrait en effet être réalisé sans requérir une exploitation et un traitement judicieux de l'information, sans nécessiter qu'on soit attentif aux données disponibles, qu'on juge de leur validité et qu'on distingue l'essentiel de l'accessoire? Peut-on même parler d'un projet sans difficultés à contourner, sans problèmes à résoudre, sans voies de solution à examiner et à sélectionner, sans corrections à effectuer ni retours à envisager? Enfin, quel défi peut-on relever et quel progrès peut être espéré si l'on n'a jamais à prendre de risques ni à côtoyer l'inconnu, si l'on ne peut explorer de nouvelles avenues, changer ses façons de faire et donner libre cours à sa créativité? Comment réaliser des activités complexes sans recourir à des méthodes de travail efficaces? Par ailleurs, quelle que soit la nature du projet retenu, un recours aux technologies de l'information et de la communication est devenu quasi incontournable. (4)



11.1.3.4. Relations avec les autres programmes

11.1.4. Contexte pédagogique

11.1.4.1. Un contexte adapté à la nature du programme

Un projet peut impliquer plusieurs élèves, à la condition que chacun ait la possibilité de préciser personnellement son intention d'apprentissage et de spécifier les activités et les ressources requises pour la poursuite de cette intention. Deux élèves pourraient, par exemple, décider de réaliser ensemble un disque compact présentant diverses chansons dont l'un aurait créé les paroles et l'autre, la musique et les arrangements musicaux. Dans un pareil cas, la collaboration est féconde, car chacun y trouve son compte, non seulement en poursuivant ses propres intérêts et en réalisant des apprentissages, mais aussi en tirant profit de la synergie que procure l'association avec l'autre. Dans cet esprit, un projet collectif devrait toujours, par principe, présenter une plus grande envergure qu'un projet individuel. (6)

L'expérience révèle que l'ensemble des projets possibles se répartit assez naturellement en trois grandes catégories : essais, productions ou événements³. Les essais découlent généralement d'une recherche philosophique, littéraire ou scientifique et visent à exposer un point de vue personnel et articulé sur un sujet qui traduit une problématique ou un enjeu. Ils prennent surtout la forme d'un texte, mais peuvent être abondamment illustrés de figures, de photographies, de schémas, de graphiques ou de tableaux. Ils peuvent donc aisément être présentés sous la forme d'un site Internet. La recherche préalable peut avoir été réalisée par une recension, une observation, une collecte de données, une enquête, etc. Les productions, pour leur part, peuvent être artistiques (peinture, sculpture, pièce musicale, danse, etc.), littéraires (roman, recueil de nouvelles, répertoire de chansons, pièce de théâtre, etc.), scientifiques (enquête, recherche, projet d'expo-sciences, etc.), technologiques (invention, jouet, instrument, etc.) ou artisanales (meubles, vêtements, objets d'utilités diverses, etc.). Finalement, les événements peuvent consister en l'organisation d'un spectacle ou d'une compétition sportive, la réalisation d'une activité de sensibilisation (concernant des thèmes comme la pauvreté, la violence ou la pollution), la mise sur pied d'une association ou d'une petite entreprise, etc. (6-7)

Dans la vie courante, les projets débouchent habituellement sur une présentation publique, qu'il s'agisse d'une publication, d'une exposition, d'une production, d'une prestation, d'un rapport, d'un spectacle, d'un déploiement, d'une mise en scène, etc. Un tel aboutissement constitue une importante valeur ajoutée en raison des apprentissages dont il est porteur et qui peuvent concerner aussi bien le choix du médium que la stratégie de communication, la structuration du contenu, la qualité du langage utilisé, etc. Il peut toutefois arriver, dans des circonstances exceptionnelles et en raison d'obstacles imprévus ou insurmontables, que la production reste partiellement inachevée. Elle devrait pouvoir quand même donner lieu à une présentation claire et articulée du travail accompli à partir des traces significatives accumulées et à une analyse rigoureuse de la démarche réalisée. Les échecs particuliers peuvent ainsi devenir tout aussi formateurs que les réussites, à la condition d'en tirer les enseignements qui s'en dégagent. (7)

11.1.4.2. Le rôle des élèves

11.1.4.2.1. Le rôle de l'élève dans la conduite d'un projet intégrateur

11.1.4.3. Le rôle de l'enseignant



L'enseignant est également le principal concepteur et le pilote des situations d'apprentissage et d'évaluation destinées à soutenir les élèves dans la réalisation de leur projet et le développement de leur compétence à intégrer leurs apprentissages. Certaines situations devront nécessairement porter sur l'appropriation des démarches de réalisation et d'intégration qui font partie du contenu obligatoire du programme. L'enseignant peut également proposer des tables rondes réparties à divers moments de l'année, au début pour échanger sur les idées de projets et favoriser leur bonification, et en cours de route pour faire état des difficultés rencontrées et partager des pistes de solution. Une autre possibilité pourrait consister à examiner des projets déjà réalisés et à les commenter du point de vue de l'originalité, des liens avec les centres d'intérêt des élèves ou des conditions de réalisation. Certaines situations peuvent porter sur des aspects plus utilitaires : exploiter le site Internet consacré au projet intégrateur, utiliser un portfolio, organiser une présentation, demander un rendez-vous, passer une entrevue, faire une recherche de commanditaires, rédiger une lettre de remerciements, etc. Les possibilités sont multiples et varieront selon les besoins des élèves. (8)

11.1.4.3.1. Le rôle de l'enseignant dans la conduite d'un projet intégrateur

11.1.4.4. **Le rôle de la direction et de l'équipe-école**

11.1.4.5. **Des ressources appropriées**

11.1.4.5.1. Des ressources humaines extérieures à l'école

11.1.4.5.2. Des ressources matérielles

Les différences entre les écoles secondaires du Québec sont si importantes qu'on ne saurait faire un absolu de ce qu'il est souhaitable de trouver dans chacune d'elles au chapitre des ressources matérielles. Des conditions aidantes minimales doivent néanmoins être offertes. Un premier type de ressources réside dans l'accès à un local approprié pouvant servir à des fins diverses. Ce local pourra être utilisé pour les rencontres d'encadrement de même que pour des échanges périodiques de diverse nature. Un autre type de ressources étroitement associé à celui qui vient d'être mentionné est un nombre suffisant d'ordinateurs, disponibles à l'intérieur de plages horaires adéquates. Ces appareils devraient disposer d'un branchement Internet à débit relativement rapide et être équipés de logiciels de bureautique et de présentation assistée par ordinateur. Plusieurs projets requerront aussi un téléphone situé dans un lieu à la fois calme et accessible. (9)

D'autres ressources matérielles peuvent également s'avérer fort utiles, comme un amphithéâtre pour la présentation de spectacles ou encore des locaux et un matériel appropriés pour les recherches en sciences ou les productions artistiques de différents types. Les élèves gardent toutefois la responsabilité de choisir des projets réalistes pour lesquels les ressources requises auront été inventoriées et apparaîtront relativement accessibles. (9)

Les élèves et les enseignants disposent finalement d'un site Internet dédié à la mise en œuvre du programme et combinant, à la façon d'un cybercarnet, des fonctionnalités d'échange, de portfolio, de recherche, de publication Web multimédia et d'archivage structuré de dossiers personnels. On y trouve notamment des références relatives aux éléments constitutifs du Programme de formation et au projet intégrateur, des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation, des exemples de projets réalisés par des élèves, des grilles d'évaluation, des capsules-outils pouvant aider au choix des projets et des renvois à des démarches utiles associées à divers domaines d'apprentis-

sage (dynamique de création, démarche expérimentale, démarche technologique de conception, analyse de situations de communication, stratégie d'organisation de textes), etc. (9-10)

11.1.4.6. **L'évaluation au service de l'apprentissage**

11.1.4.6.1. Schéma – Exemple d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation

11.1.5. **COMPÉTENCE 1 Réaliser un projet intégrateur**

11.1.5.1. **Sens de la compétence**

11.1.5.2. **Compétence 1 et ses composantes**

11.1.5.2.1. Formuler un projet

11.1.5.2.2. Piloter la réalisation du projet

11.1.5.2.3. Analyser sa démarche de réalisation

11.1.5.3. **Attentes de fin d'année**

11.1.5.4. **Critères d'évaluation**

11.1.6. **COMPÉTENCE 2 Établir des liens entre ses apprentissages**

11.1.6.1. **Sens de la compétence**

11.1.6.2. **Compétence 2 et ses composantes**

11.1.6.2.1. Faire le point sur ses apprentissages

11.1.6.2.2. Exploiter la complémentarité de ses apprentissages pour la conduite de son projet

11.1.6.2.3. Analyser sa démarche d'intégration

11.1.6.3. **Attentes de fin d'année**

11.1.6.4. **Critères d'évaluation**

11.1.7. **Contenu de formation**

11.1.7.1. **Notions et concepts**

11.1.7.2. **Démarches à maîtriser**

11.1.7.2.1. Démarche de réalisation d'un projet

11.1.7.2.1.1. *Démarche de réalisation*

11.1.7.2.1.2. *Stratégies proposées*

11.1.7.2.2. Démarche d'intégration des acquis

11.1.7.2.2.1. *Démarche d'intégration*

11.1.7.2.2.2. *Stratégies proposées*

11.1.7.2.3. Maillage des deux démarches

11.1.7.2.3.1. *Démarche de réalisation*

11.1.7.2.3.2. *Démarche d'intégration*

11.1.7.3. **Attitudes favorables au développement des compétences**

11.1.7.3.1. Attitudes d'ordre intellectuel

11.1.7.3.2. Attitudes d'ordre comportemental